

Ivone Martins de Oliveira

David Rodrigues

Denise Meyrelles de Jesus

FORMAÇÃO de professores, PRÁTICAS pedagógicas e INCLUSÃO escolar

Perspectivas luso-brasileiras

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus de Goiabeiras
CEP 29075-910 - Vitória - Espírito Santo - Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 - E-mail: edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Ethel Leonor Noia Maciel

Superintendente de Cultura e Comunicação | José Edgard Rebouças

Secretário de Cultura | Rogério Borges de Oliveira

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial | Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça,
Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, Grace Kelly
Filgueiras Freitas, José Arminio Ferreira, Julio César Bentivoglio, Luis Fernando
Tavares de Menezes, Sandra Soares Della Fonte

Secretários do Conselho Editorial | Douglas Salomão e Tânia Canabarro

Preparação e revisão de texto | Jussara Rodrigues

Projeto Gráfico e Diagramação | Anaise Perrone

Capa | Anaise Perrone e Thays Silva

Revisão Final | Os organizadores

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F723 Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar
[recurso eletrônico] : perspectivas luso-brasileiras / Ivone
Martins de Oliveira, David Rodrigues, Denise Meyrelles de Jesus
[organizadores]. - Dados eletrônicos. - Vitória : EDUFES, 2017.
386 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-229-7

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso:

<http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=0>

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Inclusão escolar. I. Oliveira, Ivone Martins de, 1962-. II. Rodrigues, David, 1951-. III. Jesus, Denise Meyrelles de, 1952-.

CDU: 376

Ivone Martins de Oliveira

David Rodrigues

Denise Meyrelles de Jesus

FORMAÇÃO de professores, PRÁTICAS pedagógicas e INCLUSÃO escolar

Perspectivas Luso-brasileiras

SUMÁRIO

- 7 Apresentação

Primeira Parte: Inclusão e Formação de Professores

- 23 Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores
David Rodrigues

- 49 Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar:
possibilidades e limites
Edson Pantaleão e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

- 73 A acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior
brasileiro: a formação continuada dos docentes como política
institucional
Reginaldo Célio Sobrinho e Mariangela Lima de Almeida

- 97 Avaliação inclusiva: um tópico para a formação de professores e de
outros profissionais
Joaquim Colôa

- 129 Falando de formação de professores e cartografando propostas
formativas em contexto
Alexandro Braga Vieira e Denise Meyrelles de Jesus

- 149 A formação de professores para a inclusão de alunos com perturbação
do espectro autista nas escolas de ensino regular
Dídia Lourenço e Teresa Leite

- 173 A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores
de surdos
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Segunda Parte: Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva

- 195 Refletindo sobre a organização da ação educativa: em busca de uma escola para todos
Rogério Drago, Paulo da Silva Rodrigues e Israel Rocha Dias
- 213 Aprendizagem/desenvolvimento da criança com deficiência e as práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da abordagem histórico-cultural
Sonia Lopes Victor, Larissy Alves Cotonhoto e Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
- 235 O aluno da Educação Especial, a escola regular e as práticas pedagógicas
Ivone Martins de Oliveira
- 261 Atividades expressivas: potencializando meios de ação e de expressão
Luzia Mara Lima-Rodrigues
- 283 La enseñanza superior como una oportunidad para los estudiantes con discapacidad
Anabel Moriña Díez
- 301 Atendimento educacional especializado: diversos olhares
Isabel Matos Nunes e Carline Santos Borges
- 325 Pedagogia hospitalar e uma produção discursiva
Hiran Pinel
- 349 Percursos e práticas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: desafios dessa oferta na perspectiva dos sujeitos
Edna Castro de Oliveira e Karla Ribeiro de Assis Cezarino
- 375 Sobre os autores

Apresentação

Esta coletânea, financiada pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), apresenta-se como parte da produção conjunta de autores brasileiros e portugueses envolvidos no Projeto de Cooperação Internacional entre a Universidade Federal do Espírito Santo e o Instituto Piaget, campus universitário de Almada, Portugal. O projeto visou a discutir práticas educativas e a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal e foi desenvolvido no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014.

Ele inseriu-se numa perspectiva de fortalecimento do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE/CE) da Ufes, por meio de uma maior articulação de grupos de pesquisa e de professores que integram a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, bem como do intercâmbio com professores pesquisadores do Instituto Piaget, campus universitário de Almada, tendo-se em vista a produção acadêmico-científica conjunta na área de educação e inclusão.

Há cerca de pouco mais de duas décadas, tomou forma e se fortaleceu o movimento de inclusão social em diferentes países, ancorado no reconhecimento do direito das pessoas à diferença no que se refere a aspectos culturais, étnico-raciais, religiosos e à identidade de gênero. No fluxo desse movimento, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação também tiveram suas peculiaridades

reconhecidas e alguns de seus direitos garantidos em lei. No Brasil e em Portugal, várias ações têm sido empreendidas pelos governos no sentido de propiciar a organização de uma escola inclusiva, que atenda às necessidades educacionais de todas as crianças, jovens e adultos. Essas ações têm demandado, sobretudo por parte de educadores e pesquisadores da área, um acompanhamento constante, bem como a discussão sobre quem é o público-alvo dessas políticas, quais são suas características e necessidades, o impacto das políticas implementadas na educação desses sujeitos, as práticas educativas e as demandas que se apresentam quanto à formação dos profissionais da educação para atuarem sobre esses sujeitos em ambientes escolares e não escolares.

Nesse contexto, o projeto de intercâmbio entre o PPGE/CE/Ufes e o Instituto Piaget (Almada), baseado na troca de experiências e na produção de pesquisa conjunta, permitiu a professores e alunos de pós-graduação dos dois países e a professores da escola básica ampliarem as perspectivas de compreensão das políticas educacionais, dos desafios e das possibilidades da inclusão escolar. Muitas ações compuseram o trabalho de cooperação internacional, entre elas:

- a) a visita técnica de um professor do Instituto Piaget a Vitória, Espírito Santo, e sua participação em diversas atividades articuladas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e a secretarias de educação da região metropolitana de Vitória;
- b) a visita de um professor desse programa a Lisboa, participando de atividades desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto Piaget e também pela Pró-Inclusão: Associação de Docentes de Educação Especial;
- c) o intercâmbio entre professores brasileiros e portugueses direcionado a estudos de questões referentes à educação inclusiva;
- d) a participação de professores e alunos do PPGE/CE/Ufes no III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”;

promovido pela Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, em Almada, Portugal, ocorrido no período de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013.

Discutir sobre formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar, entre outros aspectos, constitui-se uma demanda premente e contribui com o enfrentamento do quadro altamente desafiante delineado a partir das atuais políticas inclusivas instauradas no Brasil e em Portugal – ainda que se considere o contexto diferenciado desses dois países do ponto de vista social, econômico e cultural e também o percurso educacional de ambos.

Assim, esta coletânea apresenta dois eixos de discussão: a) Inclusão e Formação de Professores; b) Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva.

No que diz respeito ao eixo Inclusão e Formação de Professores, apresentam-se textos de autoria de David Rodrigues, Edson Pantaleão e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Reginaldo Célio Sobrinho e Mariangela Lima de Almeida, Joaquim Colôa, Alexandro Braga Vieira e Denise Meyrelles de Jesus, Dídia Lourenço e Teresa Leite e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado.

“Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores”, de autoria de David Rodrigues, discorre acerca dos conceitos de equidade e de inclusão escolar. Considerando que, em educação, promover a primeira implica, antes de tudo, tomar consciência da falta dela na escola, o texto se detém nas desigualdades sociais e de oportunidades educacionais, apontadas como elementos que contribuem para o insucesso escolar, ao lado da deficiência, e conclui que a equidade é um caminho que não pode ser percorrido somente no âmbito dos objetivos e do acesso ao currículo, mas deve envolver também os processos e os valores que se vivem na educação. Em contrapartida, destaca o autor que o sucesso escolar tem uma relação íntima com sistemas notadamente inclusivos e, diante disso, defende a bus-

ca de uma escola personalizada, que se constrói a partir de um processo de “desnaturalização” das práticas educativas. Diante da constatação de que algumas escolas não sentem necessidade autêntica e premente de mudança e de que entendem, por vezes, a perspectiva inclusiva a partir de ações “exteriores” a elas próprias, Rodrigues chama a atenção para a formação de professores, considerando que esta se constitui em uma ação altamente relevante quando se pretende alterar os sistemas educativos. Para essa discussão, o autor destaca, como temas importantes a serem considerados nos projetos de formação desses profissionais: os conteúdos, as estratégias e as experiências da formação.

Edson Pantaleão e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá abordam em “Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites”, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, sobretudo quanto aos aspectos técnico-científicos, econômicos, políticos e culturais, apontando algumas de suas implicações e influências nos processos educacionais, tanto no âmbito de configurações de diretrizes políticas de formação profissional (inicial e continuada), quanto na estruturação e materialização das ações educativas no cotidiano escolar. Os autores ressaltam que, no que diz respeito aos processos educativos e à garantia de direitos, os desafios apresentados a partir das novas configurações sociais demandam a implementação de políticas públicas que atendam às diferentes e diversas necessidades dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar e, diante disso, discutem as propostas e as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas que têm contornado e direcionado a formação inicial de professores. O texto enfoca algumas perspectivas teóricas da formação docente assumidas por essas reformas, pontuando as propostas de constituição de currículo de formação inicial, bem como os desafios, os limites e as possibilidades das agências de ensino superior na configuração de uma formação docente que responda às demandas emergidas nos cotidianos das escolas de educação básica no atendimento

ao direito à educação e à inclusão de todos nos processos de escolarização. O texto busca ainda dar visibilidade a dispositivos pedagógicos inclusivos, fomentar a formação continuada em contexto para que se pensem coletivamente estratégias pedagógicas inclusivas e evidenciar a necessidade de se acreditar na possibilidade de ressignificação de práticas hegemônicas e excludentes, na medida em que os envolvidos tomam o trabalho colaborativo como fio condutor de suas ações.

A formação de professores no ensino superior como política educacional é o foco do texto “A acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro: a formação continuada dos docentes como política institucional”, de autoria de Reginaldo Célio Sobrinho e Mariangela Lima de Almeida. Nesse capítulo, os autores visam a refletir sobre a pertinência da constituição de espaços sistemáticos de formação continuada de professores que atuam no ensino superior, considerando as implicações da perspectiva inclusiva nesse nível. Ao longo do texto, abordam questões que dizem respeito ao papel da universidade nos debates recentes e na produção do conhecimento sobre inclusão social e escolar, dando centralidade à condição da Universidade Federal do Espírito Santo perante o desafio de instituir políticas que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento na educação superior.

O texto de Joaquim Colôa, “Avaliação inclusiva: um tópico para a formação de professores e de outros profissionais”, discorre acerca de um dos grandes desafios da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, que é a avaliação, e expõe as demandas que esta coloca à formação de professores. Como compreender a avaliação dos alunos na escola básica? Quais as especificidades da avaliação de alunos que são o público-alvo da Educação Especial? Que demandas essas práticas de avaliação colocam para a formação de professores? Joaquim Colôa aborda essas questões, dialogando com autores que discutem sobre a avaliação e embasando-se em um estudo empírico realizado com profissionais

que atuam em uma escola do ciclo do ensino básico do sistema educacional português. Das narrativas dos profissionais Joaquim Colôa destaca aspectos referentes à avaliação pedagógica e também à formação inicial e continuada, consideradas, pelos sujeitos do estudo, como pontos essenciais para o enfrentamento de alguns desafios da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva e, particularmente, para a superação de uma prática de avaliação que, via de regra, segrega e exclui alunos que são o público-alvo da Educação Especial. A necessidade de investimento, no sentido de superar as fragilidades da formação inicial, e o delineamento de projetos de formação continuada que possibilitem ir além da acumulação de conhecimentos e técnicas, permitindo a reflexão crítica dos profissionais, são realçados por Joaquim Colôa, que defende uma perspectiva de formação continuada alicerçada na experiência colaborativa e partilhada pelos diversos profissionais que atuam na escola.

Tomando como referência movimentos instituídos pelo grupo de pesquisa, no texto “Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto”, Alexandro Braga Vieira e Denise Meyrelles de Jesus abordam a formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva. As teorizações de Boaventura de Sousa Santos dão suporte à reflexão acerca de questões colocadas a escolas que se desafiam a escolarizar estudantes que são o público-alvo da Educação Especial. Considerando o direito que todos os alunos têm de aprender assim como as demandas que esse princípio coloca para a prática pedagógica, o texto apresenta uma cartografia de experiências formativas desencadeadas em escolas nas quais foram desenvolvidas pesquisas de cursos de mestrado e de doutorado e também chama a atenção para a importância de se assumir tanto a escola como um espaço potencial de formação continuada quanto os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento e pesquisadores de novas lógicas de ensino. Nesse sentido, os autores apontam ainda a necessidade da instituição de políticas públicas

que propiciem a esses sujeitos condições apropriadas de estudo, pesquisa, reflexão e (re)planejamento da ação educativa.

Dídia Lourenço e Teresa Leite enfocam a educação inclusiva em escolas portuguesas no capítulo “A formação de professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista nas escolas de ensino regular”. O texto aborda um estudo iniciado em janeiro de 2012, que tem como principal objetivo identificar as necessidades de formação dos docentes de ensino regular e de Educação Especial para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista nas escolas de ensino regular, de modo a contribuir para a definição de um programa de formação de professores. As autoras apontam que, apesar da grande quantidade de estudos realizados durante mais de meio século, a origem e grande parte da natureza do autismo permanecem ocultas e continuam a constituir um desafio para as intervenções educativas e terapêuticas. No debate sobre a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista, Dídia Lourenço e Teresa Leite chamam a atenção para a relevância de programas de formação que priorizem a emergência de competências que facilitem a inclusão e que permitam conscientizar o futuro professor, pessoal e socialmente, para que possa, de forma adequada, gerir suas emoções e responder às situações com que se depara. Para as autoras, a formação de professores deve visar a um sequenciamento e a uma complementaridade que configurem um continuum capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional e para a criação de culturas escolares inclusivas.

O texto de Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, “A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos”, problematiza os saberes e as práticas que permeiam a formação dos professores de surdos, abarcando a constituição da noção de educação bilíngue, que não se dá de forma linear, pois é produzida a partir das práticas e das experiências desses sujeitos professores. Nesses momentos fluidos na educação de surdos no País (Brasil), a formação desses profissionais atravessa percursos

não determinados, criando perspectivas do que seria uma educação bilíngue. O diálogo com Michel Foucault possibilita inferir que as diferentes formas de constituição dos professores de surdos dão contornos à educação bilíngue. Assim o texto estabelece a localização política da noção de educação bilíngue como processo dos movimentos das comunidades surdas, relaciona esse processo com os discursos desenvolvidos na formação dos professores de surdos a fim de perceber como as práticas bilíngues vão ganhando forma e discute, por meio das narrativas dos professores, como as formações iniciais e continuadas constituem o que chamamos de novos experts em ensino de surdos. Nesse sentido, a intenção desse texto é apontar que ainda há equívocos graves quanto às funções dos novos profissionais que aparecem nesse processo e que a formação é um espaço de governo desses sujeitos, transformando-os nos novos intelectuais específicos.

Em relação ao eixo Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva, trazemos um grupo de textos que enfoca o público-alvo da Educação Especial e outro que se detém na educação de sujeitos momentaneamente impedidos de frequentar a classe comum da escola regular – crianças e jovens que se encontram em tratamento médico, o que os impede de ir à escola – e de jovens e adultos que não cursaram ou não concluíram a escolarização básica na idade prevista para isso. Contribuem para a reflexão os seguintes autores: Rogério Drago, Paulo da Silva Rodrigues e Israel Rocha Dias, Sonia Lopes Victor, Larissy Alves Cotonhoto e Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto, Ivone Martins de Oliveira, Luzia Mara Lima-Rodrigues, Anabel Moriña Díez, Isabel Matos Nunes e Carline Santos Borges, Hiran Pinel, Edna Castro de Oliveira e Karla Ribeiro de Assis Cezarino.

“Refletindo sobre a organização da ação educativa: em busca de uma escola para todos”, de autoria de Rogério Drago, Paulo da Silva Rodrigues e Israel Rocha Dias, aborda algumas questões referentes à organização da escola e da ação educativa que visa à inclusão de alunos com deficiência, com transtornos globais do de-

envolvimento e com altas habilidades ou superdotação em seus espaços. O texto apresenta um diálogo com autores da área acerca da inclusão pela via da valorização da diversidade, apontando algumas ferramentas pedagógicas, como o currículo, a avaliação e as estratégias de ensino, que, ao serem ressignificadas no contexto escolar, podem potencializar uma prática educativa inclusiva.

Sonia Lopes Victor, Larissy Alves Cotonhoto e Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto são autoras do texto “Aprendizagem/desenvolvimento da criança com deficiência e as práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da abordagem histórico-cultural”. Ressaltando a relevância de se pensar em abordagens teóricas que possam contribuir na educação de crianças pequenas numa perspectiva da inclusão escolar, as autoras investem no aprofundamento da discussão acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial na educação infantil. Diante disso, analisam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com deficiência e as práticas pedagógicas relacionadas, com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, a qual tem seus fundamentos epistemológicos no materialismo histórico-dialético. O texto se inicia discorrendo sobre os pressupostos da abordagem histórico-cultural, destacando os estudos de Vigotski sobre a defectologia, especialmente no que se refere ao conceito de compensação psicossocial. Em seguida, o foco recai sobre o acesso e a permanência de crianças com deficiência na educação infantil. O texto se finaliza tratando de práticas pedagógicas que se voltam à complementação do currículo escolar a fim de apoiar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dessas crianças na escola de educação infantil.

“O aluno da Educação Especial, a escola regular e as práticas pedagógicas”, de Ivone Martins de Oliveira, visa a discutir a inclusão do aluno da Educação Especial na escola regular no contexto atual. A autora chama a atenção para estudos que têm apontado que ainda há um estranhamento significativo por parte da es-

cola em relação aos alunos que são público-alvo da Educação Especial, alguns equívocos em relação às suas particularidades e certa resistência em tomá-los como alunos e como “pessoas” em processo de desenvolvimento e de aprendizagem na classe comum. Considerando que muito há que se discutir acerca das particularidades e dos modos de conceber esses sujeitos na escola, na perspectiva ética que perpassa tanto seu acolhimento e educação nesse espaço quanto as práticas pedagógicas na sala de aula comum, a autora desenvolve uma reflexão a partir das possibilidades de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Em seguida, aborda o trabalho educativo, a formação dos profissionais e o compromisso ético com a educação e, para finalizar, discorre acerca da necessidade de se promover um deslocamento da discussão do “atendimento” para as práticas pedagógicas, ao se tratar dos alunos da Educação Especial na escola regular.

De que maneira as atividades expressivas podem contribuir para os processos de inclusão escolar? Essa é a questão que perpassa o texto de Luzia Mara Lima-Rodrigues, “Atividades expressivas: potencializando meios de ação e de expressão”. Em sua reflexão, a autora reporta-se às metodologias ativas que compreendem o aluno como protagonista da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de resolver problemas, de explorar e experimentar situações novas ou antigas, de testar soluções existentes ou de criar e inventar novas possibilidades, estimulando-o a imaginar, propor, realizar e analisar resultados dos produtos criados ou das experiências vividas em seu processo de “aprendizagem”. Ela enfoca também as atividades expressivas derivadas da música, da arte, do drama, da escrita criativa, da dança e do movimento espontâneo. Os efeitos das atividades expressivas nos alunos são abordados pela autora a partir de aspectos como a motivação e o desenvolvimento cognitivo-linguístico, psicomotor, socioafetivo e emocional, entre outros. Contrapondo-se à resistência de muitos professores em trabalhar com metodologias que priori-

zem atividades expressivas, Luzia Mara Lima-Rodrigues discute as possibilidades de desenvolvimento desse tipo de prática pedagógica e aborda questões como a necessidade de preparação de uma disponibilidade interior para uma boa interação com os alunos, de planejamento, de definição das “regras do jogo” com os alunos, de preparação do espaço físico e dos recursos utilizados, de mediação apropriada do professor em todas as etapas do trabalho desenvolvido, bem como de avaliação e de compartilhamento da experiência pessoal de cada um. Entre as contribuições da reflexão da autora, ressalta-se a ideia de que as atividades expressivas constituem uma mais-valia para a intervenção educacional ou terapêutica, em variados contextos e para alunos de diferentes idades, podendo ser usadas, com proveito, por pais/responsáveis e profissionais, em casa ou em contexto de desenvolvimento pessoal e profissional.

Anabel Moriña Díez enfoca os alunos do ensino superior com deficiência no texto “La enseñanza superior como una oportunidad para los estudiantes con discapacidad”, analisando tanto as percepções deles sobre a deficiência e sobre si como estudantes como as estratégias que vão construindo para lidar com barreiras que encontram ao cursar o ensino superior. Nesse percurso, a autora apoia-se em resultados de uma pesquisa intitulada “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” e em depoimentos de estudantes que participaram do estudo. Em suas análises, Anabel Moriña Díez destaca que o ensino superior pode ter o papel fundamental de intervir na constituição da identidade de alunos com deficiência e na superação de processos de estigmatização vivenciados em outras etapas de escolarização. Para que isso aconteça, há necessidade de implementação de uma política educacional inclusiva com programas e metas que efetivamente favoreçam o desenvolvimento pessoal e social desses estudantes.

O atendimento educacional especializado como parte da política nacional de Educação Especial é o foco do capítulo intitulado

“Atendimento educacional especializado: diversos olhares”, de Isabel Matos Nunes e Carline Santos Borges. Por meio de um levantamento bibliográfico que teve como fonte pesquisas que tratam do tema a partir de 2008, ano em que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é instituída, as autoras abordam aspectos da política educacional, as salas de recursos multifuncionais como lócus do atendimento educacional especializado, sua articulação com o currículo escolar e o trabalho colaborativo na articulação entre atendimento educacional especializado e sala de aula comum. Na análise dos relatos de pesquisa, as autoras se detêm nas possibilidades e nas potencialidades de práticas desse atendimento para a inclusão escolar de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A educação hospitalar como parte da política de Educação Especial brasileira é o foco de Hiran Pinel, no capítulo denominado “Pedagogia hospitalar e uma produção discursiva”, cujo objetivo é refletir acerca de uma fundamentação teórica, de inspiração fenomenológica, de maneira a subsidiar a prática do professor de Pedagogia Hospitalar (escolar geral, especial e social) a ser planejada, executada e avaliada em classes hospitalares, em brinquedotecas (hospitalares) ou em toda a instituição hospitalar que demanda a presença desse profissional. Para isso, o autor recorre às suas experiências como psicólogo educacional e pedagogo trabalhando em hospitais públicos, a seus estudos, à literatura da área e ao marco teórico-fenomenológico, existencial, sócio-histórico e cultural. O texto descreve e analisa tanto os sentidos atribuídos ao professor, ao aluno, à família, à instituição, a partir da noção de Pessoa, quanto a realidade que os circunscreve: Mundo, Problemas e Propostas de Intervenções escolares e não escolares.

Edna Castro de Oliveira e Karla Ribeiro de Assis Cezarino reportam-se à educação de jovens e adultos (EJA) e enfocam percursos de escolarização e práticas pedagógicas desenvolvidas no

âmbito da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) na perspectiva dos discentes no texto “Percursos e práticas de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: desafios dessa oferta na perspectiva dos sujeitos”. As autoras buscam refletir sobre as relações que vêm sendo construídas a partir de estudos que fundamentam as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações na EJA, sobre as concepções de integração e de formação humana e sua apropriação ou não pelas práticas instituídas na escola bem como sobre os movimentos que produzem entre os estudantes. Em suas análises, apontam um desencontro entre as proposições que se busca consolidar como possibilidade de currículo integrado e aquelas que os sujeitos assumem como perspectivas na sua formação, colocando para o campo da educação de jovens e adultos e da educação profissional um permanente desafio no que diz respeito à qualidade da oferta e à reafirmação do direito de todos ao acesso, à permanência e à conclusão de seus processos de escolarização.

Ivone Martins de Oliveira

David Rodrigues

Denise Meyrelles de Jesus

Primeira Parte

Inclusão e Formação de Professores

The first part of the paper discusses the importance of understanding the cultural context of the research. It highlights the need for researchers to be sensitive to the values and beliefs of the communities they are studying. This is particularly important in the field of health research, where cultural differences can significantly impact the effectiveness of interventions.

The second part of the paper focuses on the methodological challenges of conducting research in diverse cultural settings. It explores the limitations of quantitative methods and the potential benefits of qualitative approaches. The author argues that a mixed-methods approach, which combines both quantitative and qualitative techniques, is often the most effective way to understand complex cultural phenomena.

The third part of the paper presents a case study of a health intervention in a rural community. The study found that the intervention was more successful when it was tailored to the specific cultural needs of the community. This finding has important implications for the design and implementation of health programs in other cultural contexts.

In conclusion, the paper emphasizes the importance of cultural competence in research. Researchers must be able to understand and respect the cultural differences of the communities they are studying. Only then can they develop effective interventions that truly benefit the people they are serving.

OS DESAFIOS DA EQUIDADE E DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

David Rodrigues

Neste caminho, nem vamos sozinhos
nem para ver terras já vistas. Quem vem conosco
vem de outros lugares
e anseia por novos mundos.
Caminhamos juntos para o longe.
Amanhã ou depois, chegaremos.

David Rodrigues

Equidade e inclusão

Somos, como espécie humana, muito diferentes. A nossa diferença provém de uma grande variabilidade em termos do nosso património genético e sobretudo da decisiva influência que têm em nós a educação e a cultura. Somos muito diferentes uns dos outros desde os primeiros tempos de vida e por isso tivemos que criar, já no século XVIII, o conceito de igualdade. Igualdade significa que, apesar de sermos tão eloquentemente diferentes, temos o mesmo direito de ter acesso a uma vida digna e feliz. Igualdade é, pois, um conceito ético, e diferença é um conceito biopsicossocial.

A Convenção sobre os direitos da criança, aprovada pelas Nações Unidas (UNICEF, 1989), proclama no seu segundo princípio que:

Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou represen-

tantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou qualquer outra situação.

Numa sociedade em que o nascimento (a situação e a condição em que se nasce) é determinante para a consumação dos direitos, afirmar o dever de assegurar os direitos sem exceções tem uma enorme relevância.

Bem diferente é o conceito de desigualdade. Desigualdade é o que acontece quando não é cumprido o que se proclamou na Convenção sobre os direitos da criança. A desigualdade tem pouco a ver com a diferença, mas, ao longo da história – e ainda hoje –, a diferença tem sido usada para justificar a desigualdade. Quer dizer: muito do que se chama atualmente “diferença” é uma mistura de diferença e de desigualdade e essa mistura leva a legitimação de atitudes de discriminação que não são devidas à diferença, mas induzidas pela desigualdade. Só conseguiremos olhar e analisar verdadeiramente a diferença quando abolirmos a desigualdade.

A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade. Na literatura anglo-saxônica, o conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de “fairness”, que traduziríamos por “justiça”. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promovam o acesso e a participação de forma equitativa são “injustas”, pois penalizam e discriminam as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo, entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era “dar a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção, vimos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhes é dado. Por isso, hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe, e não a partir daquilo que se dá.

As nossas sociedades têm investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia. Falsas porque são apregoadas como dadas, mas sem condições para serem recebidas. Na verdade temos que analisar quais são as possibilidades efetivas que toda a população tem para receber e exercer esses direitos. A igualdade de oportunidades é, pois, uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade.

Outra contribuição para melhor entender o conceito de igualdade de oportunidades é apresentada por Amartya Sen (2009), que sustenta que a distribuição de recursos tem de ser concebida no contexto da questão sobre o que esses recursos vão capacitar a pessoa para fazer – as suas capacidades. Interessa, então, saber como as pessoas, explícita ou implicitamente, valorizam o que podem fazer com esses recursos e de que forma eles podem influenciar o modo como elas vivem. Interessa ainda saber como interagem e se relacionam as variáveis individuais (etnia, condição de deficiência, gênero etc.) e sociais (estrato socioeconômico, pertença étnica, valores familiares etc.) com os recursos educacionais, os resultados da aprendizagem, as oportunidades para aprender, o sucesso educativo etc.

A equidade é frequentemente vista como um obstáculo ao desenvolvimento. Pensa-se que desenvolvimento (talvez melhor dito, o crescimento) é fruto de uma acesa competição e típico de pessoas lutadoras e vitoriosas sobre suas condições. A equidade pareceria assim como uma política “fraca”, que, por exemplo, sustenta com programas sociais pessoas que podiam trabalhar, mas preferem viver à custa dos outros. Tomando como exemplo a educação, diríamos que a excelência, o crescimento e o desenvolvimento não são incompatíveis com a equidade. Pelo contrário, sabemos hoje – dos estudos transnacionais, como o Programme for International Student Assessment (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – que os países

que melhor enfrentam os problemas da desigualdade social são aqueles que apresentam melhores resultados educacionais; os países que ignoram essas desigualdades mantêm-se estacionários no ranking ou começam mesmo a descer.

O Pisa mostra também que a pobreza em si não é o problema: um país pode ser rico ou pobre e ter melhores ou piores resultados no ranking. Diante disso, mesmo políticos mais conservadores começam a olhar favoravelmente as políticas sociais de equidade porque se tornou nítida a ligação que elas podem ter com a prosperidade e com a equidade social. Por exemplo, Darling-Hammond atribui à grande desigualdade educativa a causa do mau desempenho econômico dos Estados Unidos, dado que a maioria dos estados sociais não criou condições de equidade no financiamento e no acesso às novas oportunidades educativas. Dessa forma, existe um choque entre “as novas exigências e as velhas desigualdades” (DARLING-HAMMOND, 2007, p. 318, tradução nossa).

A escola “laica, gratuita e universal”, quando foi criada no início do século XIX, teria, certamente, entre os seus objetivos, o de promover a justiça social. Ao criar a escola obrigatória – a escola que todas as crianças deveriam frequentar –, o Estado procurava dar a todos uma base comum de competências, de conhecimentos e de identidade. A ideia – pressionada por outros fatores prementes, como os novos conhecimentos que eram exigidos de trabalhadores que deixaram o campo para vir para a indústria – parecia justa e igualitária, mas foi rapidamente desiludida pelos fatos. Antes de tudo, a escola levou muitos anos até se tornar universal. Na verdade, só muito recentemente é que o ensino básico se tornou efetivamente universal. Desde o princípio do século XIX até os nossos dias – quase duzentos anos –, a escola não foi universal. Existiu também uma diferença sensível no acesso à educação entre rapazes e moças. A taxa de escolarização foi sempre mais baixa entre o gênero feminino e houve mesmo períodos em que as mulheres tiveram acesso a uma es-

colaridade obrigatória de menor duração do que a dos rapazes. Outro fator que contribuiu decisivamente para que a escola não promovesse a justiça social foi a grande permeabilidade que ela demonstrou aos fatores da desigualdade. Os fatores socioeconômicos foram sempre decisivos para determinar a qualidade, a duração, a orientação e o sucesso dos percursos escolares. A escola, que quis ser um contributo para resolver o problema da justiça social, acabou, ao se organizar e legitimar as desigualdades entre os alunos, por ser parte do problema.

Nos países da OCDE, um em quase cinco alunos não atinge o nível mínimo de aptidões para atuar nas sociedades contemporâneas, o que prenuncia um problema de inclusão. Os alunos de origem socioeconômica baixa têm duas vezes mais possibilidades de ter mau aproveitamento, o que prova que as circunstâncias pessoais ou sociais constituem poderosos obstáculos para que alguém possa atingir o seu potencial educativo (prenunciando falta de justiça). A falta de inclusão e de justiça alimenta o insucesso escolar, do qual a evasão é a manifestação mais visível, com 20 % de jovens adultos a abandonar a escola antes de terminar o ensino secundário. As populações com deficiência, ainda como exemplo, têm acesso e um sucesso muito inferior à média em termos de percursos escolares (OECD, 2013).

O primeiro passo para promover a equidade em educação é tomar consciência da falta dela nas escolas. Sem essa consciência e sem um olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos, porque não se entende a sua pertinência. As práticas não equitativas encontram-se de tal forma instaladas e justificadas que, se nada se fizer, elas cumprirão o seu destino de amplificadoras e sancionadoras da desigualdade.

A OCDE publicou em 2007 um documento intitulado Dez medidas para a equidade em educação que se organiza em três domínios: concepção, práticas e recursos.

Na concepção encontramos quatro propostas:

- a) limitar a orientação precoce para vias diferenciadas ou para turmas de nível e evitar a seleção com base nos resultados da aprendizagem;
- b) gerir cuidadosamente a liberdade de escolha de escola a fim de controlar os riscos de desigualdade;
- c) organizar, no ensino secundário, alternativas de estudo atraentes, eliminar as vias fechadas e prevenir o abandono escolar;
- d) oferecer segundas oportunidades para a realização de estudos.

No que diz respeito às práticas, são realizadas três recomendações:

- e) identificar e apoiar sistematicamente os alunos com dificuldades de aprendizagem e reduzir as taxas elevadas de repetição de ano;
- f) reforçar os laços entre a escola e a família para ajudar os pais desfavorecidos a saberem apoiar os seus filhos nos estudos;
- g) ter em conta a diversidade e desenvolver formas bem-sucedidas de integração de migrantes e de minorias na educação regular.

Por fim, em relação aos recursos, são produzidas três outras recomendações:

- h) oferecer uma sólida educação a todos dando prioridade aos recursos para a educação de infância e ensino básico;
- i) orientar os recursos para os alunos que têm mais necessidade, para que as comunidades mais pobres tenham uma oferta pelo menos equivalente a daquelas que possuem mais meios e para que seja dado apoio às escolas com dificuldades;
- j) fixar objetivos concretos e quantificados para melhorar a equidade, particularmente no que se refere ao insucesso e abandono escolares (OECD, 2008).

Segundo Mel Ainscow e outros (2012), com referência à educação, a desigualdade deve ser pensada em três níveis: dentro da escola, entre escolas e para além das escolas. Dentro da escola devem ser consideradas as desigualdades que podem ser atribuídas às práticas ou às estruturas da própria escola: como os professores atuam, a forma como a escola agrupa os alunos, como ela responde à diversidade etc. Entre escolas refere-se às desigualdades em todas as escolas ou no sistema educativo. Por exemplo: como é organizada localmente a resposta da escola e as oportunidades que existem ou não na área geográfica. Finalmente, as desigualdades para além das escolas, relacionadas com contextos socioeconômicos, pobreza e regiões “tornadas pobres”. É como se pensássemos num modelo ecológico em que a desigualdade se manifesta em diferentes níveis (num macro, meso e microssistema) que se inter-relacionam e mutuamente se influenciam.

A equidade é, pois, um caminho que não se pode percorrer só no âmbito dos objetivos, do acesso e do currículo; deve igualmente ser percorrida observando-se os processos e os valores que se vivem na educação. Frasier (2008) aponta três dimensões interativas para a equidade: a distribuição (possibilidade de todos terem acesso aos recursos de que necessitam), o reconhecimento (todos usufruírem do reconhecimento do seu percurso) e a representação (todos poderem ter uma voz nas decisões que lhes dizem respeito).

Segundo a Unesco (2005), a educação inclusiva pode ser conceptualizada em quatro pilares: a) é um processo (e não algo que se tem ou que se é); b) identifica e elimina as barreiras à aprendizagem; c) promove a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos; d) dirige-se em particular aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, mas, na verdade, atinge a todos os alunos.

A instauração da equidade em educação implica, para além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e do sucesso para

todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. Seria absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivessem educacionalmente impermeabilizados uns aos outros. Não se pode pensar na equidade só como resultado; deve-se pensá-la também como processo de troca, de entreaajuda e de conhecimento do “outro”. Portanto, a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a educação inclusiva.

Assim, desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação. Esse desenvolvimento não se pode fazer à custa do percurso, da curiosidade e do ritmo de aprendizagem de nenhum aluno, por isso é tão imprescindível que essas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e influenciem a forma como se aprende.

Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade, a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva justiça e a uma efetiva igualdade de oportunidades.

Relação equidade-inclusão

Ao analisar os resultados obtidos por diferentes países nas provas transacionais feitas no âmbito do programa Pisa, Andreas Schleicher (2012) conclui “[...] que o sucesso está associado a sistemas que são altamente inclusivos, fortemente integrados e que, ao mesmo tempo, combinam isto com um alto nível de educação personalizada”. Esta “educação personalizada” refere-se ao apoio que os sistemas educativos são capazes de mobilizar para prevenir, evitar e enfrentar as dificuldades e o insucesso. Como é igualmente dito, a educação personalizada está relacionada com sistemas que são “altamente inclusivos”. Não é de estranhar que

a educação personalizada conduza à equidade e esteja tão fortemente associada à inclusão.

A equidade encontra-se ligada à inclusão por três razões fundamentais. Em primeiro lugar, desenvolver sistemas de educação personalizada em regimes altamente estratificados seria absolutamente inoportável em termos de recursos e de complexidade organizacional. Selecionar e agrupar alunos sob o critério da homogeneidade de conhecimentos para depois lhes proporcionar uma atenção personalizada conduziria a uma delirante organização escolar, de maneira estratificada (dado que os grupos de alunos seriam de tal forma numerosos que se tornariam ingovernáveis), impossível de ser implementada em um nível sistêmico. Assim, a inclusão é a forma – talvez a única razoável e possível – de proporcionar equidade educativa a todos os alunos.

Em segundo lugar, está no “código genético” da inclusão assumir a heterogeneidade como um critério positivo e necessário para que a educação possa ter sucesso. Na perspectiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si, mas um desafio. Antes de tudo, um desafio à capacidade de a escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade).

Em terceiro lugar, a inclusão proporciona uma base de valores e de práticas para que a escola se possa modificar em função da sua necessidade de ser equitativa. Como poderia a escola ser equitativa se mantivesse inalterados os valores de homogeneidade, de transmissão, de seleção que herdou – e tão ciosamente guardou – do século XIX? Assim, a inclusão manifesta-se como a direção que a escola deve seguir para ser efetivamente uma estrutura promotora de equidade. Segundo um relatório publicado pela OCDE (2008, tradução nossa), “[...] combater o insucesso escolar ajuda a vencer os efeitos da privação social que por sua

vez é frequentemente causa de insucesso”. Ora, esse combate ao insucesso é, nessa perspectiva, um objetivo repartido tanto pela equidade como pela inclusão.

Dessa forma, o conceito de equidade é conceptualmente indissociável do conceito de inclusão.

Uma agenda de mudança

Os objetivos que a educação inclusiva pretende alcançar não podem ser atingidos por uma escola que funcione em termos tradicionais. Sabemos que existe uma grande “naturalização” quanto à forma como a escola funciona. Naturalização significa que os processos, os valores e as práticas da escola tradicional se encontram de tal maneira embutidos na forma “habitual” de encarar o que é e o que deveria ser uma escola que se cria a dificuldade de conceber a escola de outra maneira. Na verdade, a escola instituiu-se com base num conjunto de valores e práticas diferentes daqueles que podem responder às necessidades de uma escola realmente concebida para todos. O fato de a escola ter sido criada como uma instituição massificada, de currículo único, procurando a homogeneidade dos alunos, preocupada com a transmissão de informação, hierarquicamente organizada por idades e por níveis de aprendizagem, privilegiando a aprendizagem teórica etc. não lhe permite uma resposta inclusiva. Reformar profundamente a escola tal como a conhecemos implica um profundo programa de reformas, que passe pela criação de uma escola personalizada, com diferenciação curricular, valorizando a diferença dos alunos, preocupada com a construção e a significação do conhecimento, flexível e aberta a todas as formas de inteligência e de aprendizagem. Precisamos de um processo de desnaturalização das práticas da escola que nos leve a perguntar frequentemente: “Por que é que se tem de fazer desta forma?”

Há pouco tempo, um grupo de alunos de Mestrado em Educação recebeu um trabalho prático para realizar: comparar uma escola básica com uma escola de condução de automóvel. A receptividade inicial dos alunos foi muito baixa: a princípio era evidente que as escolas de condução de automóvel eram muito piores em termos pedagógicos do que uma escola do ensino básico. E logo começaram a se referir às qualificações do corpo docente, à diversidade do currículo, às instalações... Mas o trabalho convidava a “desnaturalizar” essa ideia feita. Após algum tempo, os alunos descobriram fatos que inicialmente lhes pareciam improváveis exatamente por estarem naturalizados. Por exemplo: as escolas de condução de automóvel eram mais eficazes que as escolas básicas porque o aluno podia ser avaliado sempre que se sentisse capaz disso. Nas escolas de ensino básico, o aluno tem de ser avaliado antes ou depois de se sentir capaz, porque o que determina a data de avaliação é o calendário escolar, e não a aprendizagem do aluno. Verificaram ainda que, nas escolas de condução de automóvel, um aluno que fosse reprovado em uma parte da matéria não tinha que repetir as matérias em que tinha sido aprovado, ao contrário das escolas de educação básica, onde repetir o ano significa repetir tudo, mesmo as matérias que o aluno demonstrou ter aprendido.

Mudar a escola de modo a torná-la mais equitativa e inclusiva implica uma análise da forma como a escola ensina e como a escola aprende e também uma atuação em seus múltiplos domínios.

Booth e Ainscow (2002) explicam, em síntese, os princípios e práticas que deveriam ser alterados na escola para que ela se aproximasse da inclusão:

- k) valorizar igualmente alunos e professores;
- l) aumentar a participação e reduzir a exclusão das culturas, dos currículos e das comunidades;
- m) reestruturar culturas, políticas e práticas nas escolas para que estas possam responder à diversidade dos alunos;

- n) reduzir os obstáculos à aprendizagem e à participação de todos os alunos (e não só dos que têm deficiências ou dos que são identificados como elegíveis para os apoios da Educação Especial);
- o) ver as diferenças dos alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem, e não como um problema que precisa ser resolvido;
- p) reconhecer o direito dos alunos de ter uma educação na comunidade em que vivem;
- q) melhorar as escolas para professores e alunos;
- r) enfatizar o papel das escolas na construção de uma comunidade, no desenvolvimento de valores e na melhoria dos sucessos;
- s) promover relações entre a escola e a comunidade;
- t) reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade.

Toda essa ambiciosa agenda se dirige a contextos muitas vezes adversos à mudança. A escola encontra-se mais frequentemente pressionada a melhorar o que faz dentro dos seus valores tradicionais (por exemplo, atender a mais alunos, progredir no ranking das melhores escolas, ter acesso a alunos com melhores expectativas de sucesso) do que a alterar seus valores e formas de funcionamento. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) chamam a atenção para o fato de as escolas não sentirem, em muitos casos, uma necessidade autêntica e premente de mudança e de entenderem até, por vezes, as propostas de aproximação à inclusão como “exteriores” e integradas em “modas pedagógicas”.

Para quebrar esse círculo entre escolas que não anseiam por mudanças, mas que sabem que assim mesmo mudanças são prementes, têm-se delineado variadíssimas formas de romper com essa teia de equilíbrios entre “o que se quer fazer”, “o que se deve fazer” e as “razões por que não se faz”...

Formação de professores

A formação de professores tem-se constituído, nos últimos anos, numa área de intervenção e de investigação extraordinariamente ativa. De certa forma, tornou-se uma evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança. Em 2007 a Comissão Europeia assinalou que os professores deveriam possuir as seguintes competências-chave:

- u) disposição para o trabalho cooperativo com os outros professores, o que permitiria a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do próprio desenvolvimento profissional;
- v) capacidade de aplicação do conhecimento, da tecnologia e da informação no trabalho, o que implica a necessidade de serem formados numa perspectiva de teoria-prática para poderem se adaptar à sociedade do conhecimento;
- w) aptidão para trabalhar “em” e “com” a sociedade.

A formação de professores é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos. Ela é assim concebida como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar mudanças na educação.

Portanto, é preciso eleger a formação de professores como meio indispensável para a promoção de uma melhor educação. A discussão mais interessante e específica situa-se nas formas, nas estratégias, nos conteúdos que essa formação deverá desenvolver.

Entre os princípios orientadores da formação de professores, existem três que parecem assumir uma grande importância quando se pretende delinear modelos formativos. O primeiro é o princípio

do isomorfismo. Os estudantes devem vivenciar, durante a formação, experiências semelhantes às aquelas que irão enfrentar quando se tornarem profissionais. Isso significa que é fundamental que todos os conteúdos ministrados tenham uma ligação com o conjunto de competências que o professor deve evidenciar na sua vida profissional. Esse princípio chama-nos igualmente a atenção para a importância decisiva que tem a prática supervisionada. Um professor em formação necessita se confrontar com casos “reais” que o ajudem a entender os processos de decisão e de atuação para responder com competência e qualidade às situações análogas que mais tarde lhe serão colocadas.

O segundo princípio é a infusão. Diversos autores têm chamado a atenção para a necessidade de os conteúdos sobre educação inclusiva estarem “embutidos” nos demais conteúdos ministrados nos cursos de professores. A existência de disciplinas como Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais ou disciplinas congêneres constitui, na opinião desses autores, uma comprovação empírica da exclusão e mesmo um convite a ela. O estudante é levado a crer que existe uma pedagogia “normal” – tratada no elenco das disciplinas do curso – e uma pedagogia “especial” – tratada numa disciplina específica do curso. Na verdade, esta organização entre pedagogia “normal” e “especial” contraria a perspectiva de preparar o professor para a diversidade. Podemos até perguntar: como é possível, por exemplo, lecionar Psicologia da Aprendizagem sem falar nas dificuldades de aprendizagem? Ou, noutra exemplo: como é possível falar de Desenvolvimento Curricular sem nos referirmos explicitamente às metodologias e aos princípios da diferenciação do currículo? A infusão pressupõe, assim, que todos os conteúdos que digam respeito à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados nas disciplinas “regulares”. Claro que essa integração de conteúdos tem de ser feita de uma forma muito prudente e, sobretudo, controlada para que eles não sejam “esquecidos” e desvalorizados.

Um terceiro princípio aponta para a relação entre a teoria, a investigação e a prática. Muitas vezes se cita a frase de Kurt Lewin: “Não há nada mais prático que uma boa teoria”. Mas o certo é que existem inúmeras barreiras que separam o conhecimento que se pode adquirir pelo estudo mais teórico ou pela consulta da investigação e o conhecimento que se adquire pela atuação em contextos reais. Nesse capítulo, também a supervisão pedagógica tem um papel particular ao contribuir para relacionar o que se sabe em termos mais conceituais com a forma como é planeada e desenvolvida a intervenção inclusiva com indivíduos, grupos, escolas ou comunidades. Para que esta relação teoria-prática seja frutuosa, não se pode mitificar nem uma nem outra. A “experiência” tal como a “teoria” apontam caminhos que nunca poderão ser integralmente reproduzidos (as chamadas receitas), mas que servem sobretudo de inspiração para recolher a informação relevante e as possibilidades metodológicas e estratégicas com uma razoável perspectiva de sucesso na resolução de questões complexas.

A reforma que a educação inclusiva implica não constitui obviamente exceção: a formação de professores tem sido sistemática e consistentemente apontada como uma das medidas fundamentais para que a inclusão possa efetuar progressos nas escolas. A título de exemplo, citamos Florian e Rose (2009, p. 600, tradução nossa) quando afirmam que:

[...] as práticas inclusivas deveriam refletir decisões de ensino que consideram a inclusão mais do que a exclusão dos alunos que apresentam dificuldades. Isto implica um envolvimento com os alunos de forma a valorizá-los como parceiros da aprendizagem e considerar as suas posições.

Forlin (2010, tradução nossa) salienta que

[...] a preparação de professores para a inclusão implica uma perspectiva mais aberta e colaborativa [...]. A Educação Especial deverá estar difundida em todas as áreas

curriculares e a diversidade ser aceita como uma norma para preparar os professores para as escolas do futuro. [...] Requer ainda que os professores sejam capazes de tratar tanto questões culturais (atitudes, crenças e valores) como fatores de índole sistémica, como o tempo, os recursos e o apoio.

A formação de professores é, pois, um fértil reduto de esperança e de atuação, quando se pretende alterar os sistemas educativos no sentido de eles corresponderem mais eficazmente à equidade e à inclusão.

Florian e Spratt (2013) organizaram em três temas principais os conteúdos que os cursos de formação de professores deveriam conter em termos da educação inclusiva:

- x) a) compreensão do ensino (a diferença deve ser considerada como um aspecto essencial do desenvolvimento humano);
- y) b) justiça social (os professores devem acreditar – e podem ser convencidos disso – que são capazes e qualificados para ensinar todas as crianças);
- z) c) proatividade profissional (a profissão deve ser desenvolvida de modo a encontrarem-se novas formas de trabalhar com os outros).

Formação de professores para a inclusão

Ao abordar o conjunto de questões que se levantam quando pretendemos planejar a formação de professores para que eles possam ser efetivos agentes de mudança no sentido da equidade e da inclusão, deparamo-nos com um quadro complexo de temas que devem ser considerados. Agruparemos esses temas em: a) momento da formação; b) conteúdos; e c) estratégias e experiências de formação.

Momento da formação

Ensinar todos os alunos e ensiná-los com qualidade é um objetivo que pode e deve ser evocado em todos os momentos da vida profissional e, sobretudo, na formação inicial, de modo a alertar o professor, ainda em formação, de que a sua atuação deve ser planejada, concebida e flexibilizada para que todos os alunos possam estar implicados com proveito nos processos de aprendizagem. Muitos sistemas educativos já tornaram obrigatória a existência de disciplinas relacionadas com a inclusão nos currículos de formação inicial de professores. Outros países reservam essa formação para o nível opcional, e alguns ainda a ignoram.

Em fases mais avançadas da vida profissional, podemos encontrar a formação em serviço. A formação em serviço (aquela que é realizada enquanto o professor desempenha funções profissionais e por isso também é chamada “formação continuada” ou “formação permanente”) pode constituir uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas. No entanto, é importante saber que esse é um tipo de formação que tem as suas regras e princípios próprios, os quais são diferentes dos princípios que organizam a formação inicial. Os professores que realizam formação em serviço defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes. Os problemas que se colocam na formação inicial, pelo contrário, estão distantes da urgência de uma resposta imediata e concreta. Por isso, as estratégias de formação têm que ser diferentes num e noutro tempo da carreira profissional.

Assim, é importante distinguir os processos da formação inicial e da formação em serviço. Temos atualmente em desenvolvimento um projeto de investigação que visa a ligar a formação permanente à supervisão pedagógica. Isso significa que os pro-

fessores já profissionais vão pesquisando quadros problemáticos para os quais precisam de uma discussão reflexiva. Esses casos são apresentados e discutidos em grupo com outros professores. Dessa forma, procura-se ligar a formação permanente com a troca reflexiva de informação, que se torna uma supervisão do trabalho pedagógico (RODRIGUES, 2013).

Conteúdos

Que conteúdos devem ser abordados na formação de professores para a inclusão? Uma panorâmica sobre a ementa dos conteúdos de formação não resulta muito “inclusiva” (GUSMÃO; RODRIGUES, no prelo). Analisados quatro cursos de formação desenvolvidos em instituições de ensino superior em Portugal, constatou-se que muitos dos conteúdos ministrados: a) dão um grande realce à caracterização das condições de deficiência – e, dentro destas, destacam os casos mais severos e mesmo os raros; b) desvalorizam conteúdos sobre os casos mais ligeiros; c) menosprezam as estratégias de intervenção; d) referem-se a modelos de intervenção predominantemente individuais ou desenvolvidos em ambientes segregados.

Cabe relembrar que a formação tem por objetivo preparar o futuro professor para poder ensinar a todos os alunos. Diante disso, teríamos, certamente, de tomar direções de sentido contrário. Para responder à diversidade dos alunos, a formação deveria fornecer conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem mais do que com a caracterização das condições de deficiência; deveria valorizar a apresentação de exemplos e conteúdos associados a casos mais simples de deficiência (cabe lembrar que os casos menos graves são sempre em maior incidência do que os casos mais severos), que realçassem estratégias de intervenção e, em particular, que permitissem aos professores trabalharem com grupos heterogêneos e múltiplos níveis de aprendizagem.

No que se refere aos conteúdos da formação em serviço, eles devem ser objeto de uma negociação com os professores. A formação em serviço implica o estabelecimento de uma parceria com vista ao desenvolvimento profissional, que é sentido e desejado pelos educadores. É importante que a formação faça apelo frequente a casos concretos e sobretudo se criem oportunidades de rentabilizar a rede experiencial dos profissionais para proporcionar novas aproximações reflexivas e heurísticas a fim de melhor desenvolver a intervenção educacional.

Estratégias e experiências de formação

Faz sentido epistemológico perguntar quais os motivos que levam os professores a mudarem sua forma de ensinar, seus valores sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre os alunos. A formação é, sem dúvida, um dos momentos em que, de forma mais aguda, esses valores podem ser alterados, visto que ela se constitui como um período reflexivo, de procura por mecanismos não habituais de ensino e de confronto com eles.

Na verdade, se esse período formativo não for adequadamente aproveitado para mudar os valores e as práticas de ensino, os professores são encorajados – por omissão – a ensinar da mesma forma como foram ensinados, isto é, a serem meros reprodutores das estratégias e dos valores que foram usados quando eles ainda eram alunos. Essa perspectiva “reprodutiva” é extremamente conservadora e certamente não contribui para aproximar os professores de valores inclusivos. É por isso importante questionar: como os modelos que o candidato a professor conhece podem ser mudados e melhorados? Em um artigo anterior (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011), questionamos: “Como se reformam os reformadores”. Espera-se que os novos professores sejam mais inovadores, mais criativos e inconformados do que os professores que há mais tempo estão no ensino.

Espera-se, mas será mesmo assim? Como é que os novos professores se tornam agentes de mudança? As pessoas mudam mais facilmente quando vivenciam situações que tornam os seus modelos anteriores incapazes de enquadrarem e explicarem o que foi vivenciado. Daremos dois exemplos:

Muitos futuros professores continuam a ver a personalização do ensino como uma dicotomia: ou se trabalha em grande grupo e não se personaliza ou, se é necessário personalizar, é preciso trabalhar individualmente. Podemos perguntar: quais são as experiências de organização de diferentes enquadramentos de trabalho de grupo que lhes foram proporcionadas durante a formação? Será que os formandos sabem o que é trabalhar em grupos de nível, em grupos de projeto, em grupos de pares, em grupos aleatórios etc.? Será que eles puderam experimentar qual é a real eficácia, avaliar as vantagens e os constrangimentos de cada um deles?

Um segundo exemplo pode ser dado sobre as adaptações curriculares. Como é que um mesmo objetivo pode ser usado em uma classe em que existe uma grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem diante de uma dada matéria? Será que, durante a formação, os futuros professores são confrontados com a questão: como se decompõem objetivos, transformando-os em objetivos mais simples e intermédios? Será que são encorajados a encontrar diferentes estratégias de ensino para que os alunos possam atingir resultados semelhantes? Muitos exemplos poderiam ser encontrados, mas a mensagem é que é necessário desenvolver, nos cursos de formação de professores, a consciência de que é essencial vivenciar isomorficamente (ver acima) o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, se o professor vai trabalhar com grupos, é desejável que ele seja formado com recurso para essa estratégia; se queremos que ele saiba como personalizar a aprendizagem, então que personalizemos a sua formação. A vivência dessas estratégias poderá constituir o argumento mais sólido.

No que tange às estratégias usadas na formação em serviço, é importante valorizar práticas cada vez mais utilizadas e com avaliações muito positivas, tendo-se as escolas como formadoras de outras escolas. Não é preciso que a escola ou a equipe formadora tenha uma solução pronta: é já muito positivo que se possa discutir uma situação com base em outros pontos de partida e outras variáveis de resolução.

Notas conclusivas

Formar professores para a inclusão não é uma tarefa fácil. Não basta falar de inclusão, não basta juntar ao currículo tradicional dos cursos de formação de professores uma ou várias cadeiras que tratem de “deficiência”, “diferença” ou “necessidades educativas”. A questão, como vimos, é bem mais complexa, dado que, da mesma forma que a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto colado ou justaposto às práticas tradicionais, na formação de professores não é também mais uma disciplina que torna efetiva a formação de educadores inclusivos. A insuficiência da formação de professores para a inclusão é agravada pelo fato de não existirem padrões ou linhas de atuação claras sobre os objetivos, conteúdos e experiências a que os cursos deverão subordinar-se.

Muitos governos deixam esse assunto à autonomia das instituições de ensino superior, que fazem o que podem ou, muitas vezes, nem isso. Pressionadas por inúmeros projetos que pedem mais formação (tecnologias digitais, cidadania, novos programas etc.), essas instituições acabam frequentemente por “deixar cair” o seu empenho na construção de programas de formação que sejam eficazes para promover a educação inclusiva. Cientes dessas grandes dificuldades, recolhemos também muitas experiências que variadas instituições, apesar de muitos constrangimentos, têm conseguido articular oferecendo programas interessantes e criativos sobre o tema. Deixaremos aqui algumas sugestões de

medidas que poderiam contribuir para melhor se atingir o objetivo de formação de professores inclusivos:

- Melhorar os cursos de formação inicial. Tornar a formação inclusiva uma prioridade, não para mitificá-la, mas, sobretudo, porque a partir da inclusão se conseguirão uma escola e um sistema educativo que cumpram os objetivos fundamentais para os quais foram criados: proporcionar a todos, sem exceção, uma educação de qualidade. Convidar os governos a estabelecerem linhas de desenvolvimento que possam ajudar as instituições de ensino superior a melhor cumprirem o seu papel.
- Dar à formação em serviço um cariz de supervisão pedagógica. Precisamos que os professores, que são os profissionais que estão “na linha da frente” das dificuldades, tenham supervisão e apoio para o desenvolvimento da sua profissão. Os professores são, nesse aspecto, profissionais menos protegidos do que os de outras profissões congêneres, que muito mais eficazmente dispõem de uma supervisão que os ajuda a resolver os seus dilemas. Para realizar projetos em que a formação em serviço seja concebida como uma supervisão, é necessário reavivar as ligações que cada escola tem com a comunidade científica (universidades e escolas superiores), com os centros de formação e com as outras escolas, estabelecendo protocolos de troca de formadores e de experiências.
- No child left behind. É o conhecido slogan do programa educativo desenvolvido nos Estados Unidos. Ele poderia ser adotado também para a formação de professores inclusivos: “ensinar todos os alunos sem deixar nenhum para trás”. Esse objetivo passa por uma opção não só do professor como profissional individual mas também da escola no seu conjunto. O compromisso de não deixar nenhum aluno para trás implica que se estabeleçam metas de equidade e de inclusão nas escolas, nas regiões, nas políticas de recursos, na colocação de professores, enfim, num compromisso nacional.

- Não deixar nenhum aluno para trás e fundamentalmente não deixar nenhum aluno sem o apoio de que precisa e quando precisa. Qualquer aluno que experimente dificuldades nos processos das diferentes aprendizagens necessita ter numa primeira linha professores que consigam antecipar, avaliar e intervir de forma a se ultrapassarem as barreiras que se criaram. Numa primeira fase, é essa a intervenção necessária e certamente a mais importante e mais comum. Se não for possível encontrar soluções satisfatórias nesse nível, precisamos recorrer a estruturas de apoio dentro da escola. Em qualquer uma destas situações – a de apoio de primeiro nível ou de segundo nível –, é essencial que os professores estejam cientes de que a inclusão é a interação sem discriminação entre pessoas diferentes, é um meio educacional poderoso e eficaz.
- A relevância da educação inclusiva ser suficientemente reconhecida pelos decisores políticos. Ao lado de esforços sinceros e empenhados para desenvolver a inclusão e a equidade nas escolas, encontramos situações paradoxais de desvalorização da inclusão, como se a equidade fosse indicada só para os pobres e a inclusão fosse só aplicável aos alunos com deficiência. Esse processo de guetizar a inclusão e a equidade vai no sentido absolutamente contrário às exigências de desenvolvimento, inclusão e sustentabilidade, que são os grandes pilares que inspiram as metas do milênio da Unesco.
- Desvincular a educação da visão mercadológica. Algumas perspectivas educacionais são diretamente inspiradas nos valores dos mercados (o que por vezes se designa como perspectivas neoliberais). Elas apontam para um desinvestimento na equidade e na inclusão. Os argumentos são bem conhecidos:
- Defende-se a “liberdade de aprender”, o que, na verdade, significa que, se um aluno deixar de ter possibilidades de continuar os estudos, esse abandono é lido como uma liberdade. Ora, essa não é uma liberdade de aprender; é a armadilha que con-

duz a que o aluno fique com menos qualificações acadêmicas, o que é reconhecidamente um passaporte para trabalhos menos qualificados e mesmo para o desemprego.

- Defende-se que a escola deve assegurar o acesso, mas o aluno é que deve ser responsabilizado pelo seu sucesso. Trata-se de uma nova falácia: atribuir ao aluno a motivação, o empenho e a responsabilidade pela sua educação só funciona para os alunos que provêm de ambientes onde esses valores são óbvios, acessíveis e encorajados.
- Olha-se para a privatização da educação como uma liberdade de escolha, ao mesmo tempo que se enfraquece a escola pública. O certo é que o ensino privado se tem manifestado impermeável à inclusão. Desinvestir na qualidade da escola pública é desinvestir na inclusão, porque não existe alternativa plausível.
- Contra toda a evidência disponível, olha-se para os “sistemas duais” – entendidos como aqueles que precocemente encaminham alunos para vias ou mais profissionais ou mais acadêmicas – como uma esperança de melhoria educativa (OECD, 2008).

O que se expõe no item 6 pode parecer distante das “notas conclusivas” de um texto sobre “formação de professores para a equidade e inclusão”. Gostaríamos de afirmar que somos de opinião de que são os argumentos ali enumerados, também, dilemas que perpassam, influenciam e determinam as políticas, as culturas e as práticas de formação de professores inclusivos. Estamos certos de que sabemos o suficiente para empreendermos as reformas necessárias. Não podemos é “fazer economia” nos princípios. Estes – a equidade e a inclusão – terão sempre que, como faróis, guiar todas as nossas opções e, nos momentos de dúvida, ajudar-nos a assumir as decisões que se impõem. Nenhum problema educativo atual pode ser resolvido com soluções saudosistas. O caminho que é preciso trilhar é o que nos conduz à refundação da escola como espaço de equidade, de inclusão, de fraternidade

e de sucesso. E a formação de professores pode ser um poderoso instrumento de fortalecimento de uma pedagogia a serviço da equidade e da inclusão.

Referências

AINSCOW, M. et al. **Developing equitable education systems**. London: Routledge, 2012.

BOOTH, Y.; AINSWORTH, M. **Index for inclusion**. Bristol: CSIE, 2002.

COMISSÃO EUROPEIA. **Princípios da comunidade europeia para as competências e qualificações dos professores**. Bruxelas, 2007.

DARLING-HAMMOND, L. Third annual brown lecture in education research. **Educational Researcher**, v. 36, n. 6, p. 318-334, 2007.

FLORIAN, L.; ROSE, M. Inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusive education. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 4, p. 594-601, 2009.

FLORIAN, L.; SPRATT, J. Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. **European Journal of Special Needs Education**, v. 28, n. 2, p. 119-135, 2013.

FORLIN, C. Reframing teacher education for inclusion. In: _____. (Ed.). **Teacher education for inclusion**. London: Routledge, 2010. p. 3-12.

FRASIER, N. **Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world**. Cambridge: Polity Press, 2008.

GUSMÃO, R.; RODRIGUES, D. Formação inicial de professores para a inclusão: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. No prelo.

OECD. **Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools**. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

_____. Ten steps to equity in education. **OECD Observer**, p. 1-7, Jan. 2008.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSWORTH, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 34-48.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SCHLEICHER, A. Use data to build better schools. In: TED. Ideas worth spreading. **TEDGlobal 2012**. July 2012. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools#t-36899>. Acesso em: 4 out. 2016.

SEN, A. **The idea of justice**. London: Allen Lane, 2009.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. 2005. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES

Edson Pantaleão

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Introdução

Considerando as transformações sociais nas últimas décadas, no que diz respeito aos aspectos técnico-científicos, econômicos, políticos e culturais, podemos destacar implicações e influências nos processos educacionais, tanto no âmbito de configurações de diretrizes políticas de formação profissional, quanto na estruturação e materialização das ações educativas no cotidiano escolar.

No que se refere aos processos educativos e à garantia de direitos, os desafios apresentados, a partir das novas configurações sociais, demandam a implementação de políticas públicas que atendam a diferentes e diversas necessidades dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a fim de compreendermos como se constitui a identidade do professor, temos focalizado a discussão e o debate sobre aspectos da formação – tanto inicial quanto continuada – bem como sobre o contexto de atuação docente, entendido como locus privilegiado de promoção de ações potencializadoras à consecução de uma escola comprometida com a premissa do direito à diversidade humana.

Entretanto, temos que considerar, assim como Ferraço (2007), que, para entendermos os conflitos que pulsam nos diferentes e

diversos cotidianos escolares e que repercutem na forma como se constitui uma identidade docente, precisamos compreender que tais conflitos emergem de uma crise socialmente paradigmática, carregada de valores éticos, políticos, institucionais, econômicos, entre outros, que ali se instituem.

Vislumbramos na experiência instituinte – expressão tecida por Linhares e Heckert (2005) – um interessante caminho a percorrer, visto que ela representa uma ação política historicamente produzida, no sentido de favorecer outra educação e cultura, de forma a considerar a pluralidade ético-política que permeia nossa sociedade em seus aspectos educacionais, escolares, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Acreditamos que essas experiências podem ajudar a ressignificar alguns cotidianos escolares, em prol de uma perspectiva educacional atrelada a pressupostos que se pretendem inclusivos, pelo compromisso que elas assumem no sentido de se constituírem em pontes entre a universidade, a escola básica e os movimentos político-sociais, ético-estéticos e teóricos e também por fortalecerem o protagonismo docente.

No entanto, Linhares e Heckert (2005) nos recomendam não colocar essas experiências em redomas, separando-as do que já se encontra instituído, visto que elas se movimentam num constante devir, ora em litígios, ora incorporadas ao que se está processando no contexto.

Por sua vez, as experiências instituintes estão sempre em “devir”, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e, assim, afirmar a outridade. Afinal, não podemos esquecer que, a despeito de profetas agourentos, a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam (LINHARES; HECKERT, 2005, p. 4).

Assim, diante das realidades complexas que habitam os diferentes e diversos contextos escolares, é preciso dar visibilidade às múltiplas práticas educacionais que ali se instituem, a fim de produzirmos coletivamente movimentos que fortaleçam ações de investimento na liberdade e na criação, com vistas a superar algumas perspectivas negativistas que, a despeito das modificações ocorridas em nossa sociedade ao longo dos tempos, direcionam-se a uma cultura de guerra, cujo estilo bélico e perverso nos pulveriza cada vez mais, já que:

O medo, a desagregação, a violência, a exacerbação de particularismos, a fragmentação dos saberes, os avanços tecnológicos sob o comando de um capitalismo tardio e as agregações ao meio ambiente vêm – em ritmo acelerado – modificando a paisagem vital (LINHARES, 2002, p. 103).

Entretanto, o desafio torna-se ainda maior quando, de forma leviana e equivocada, deslocamos os focos de discussão à procura de um “culpado” para o que está posto à realidade escolar, sem que se promova uma análise mais rigorosa acerca dos contextos micro e macropolíticos que perpassam essas discussões.

Linhares (2002) afirma que a escola tem se afastado bastante dessa perspectiva de análise crítica ao se submeter aos estreitamentos dos “pacotes educacionais” voltados a um dado perfil de aluno, desconsiderando temas relacionados com a vida. Para a autora:

Uma escola que não seja hierárquica tende a ser incluyente. Mas inclusão não representa apenas colocar todo tipo de aluno na escola [...]. A inclusão da escola também se endereça a um outro tipo de ensino e de aprendizagem, que respeitem mais o que o estudante tem a oferecer para seu próprio processo escolar. A escola, além de ser inclusiva para todo tipo de raça, de cultura, e mesmo para os deficientes, deve incluir também os próprios professores e estudantes – suas histórias de vida, com suas relações de poder que se articulam com sua classe social, preferências pessoais, entre tantas marcas (LINHARES, 2002, p. 2).

Em geral, encontramos sempre, na figura do professor, o artista ideal para exercer o papel do vilão dessa história, principalmente quando nos deparamos com profissionais massacrados por um capitalismo instalado, que sabota o nosso direito de sonhar profissionalidade com mais dignidade, pois cada vez mais se exige o cumprimento de jornadas de trabalho excessivas, com salários nem sempre suficientes para sobreviver, quanto mais para se tornar um professor reflexivo de sua própria prática. Essa constatação é corroborada pelas palavras do professor José Geraldo Silveira Bueno, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), quando, na ocasião do II Seminário de Pesquisa em Educação Especial, realizado em 2006, no estado do Espírito Santo, fez o seguinte comentário: “Como podemos cobrar de alguém que trabalha muitas vezes os três turnos que seja reflexivo de sua própria prática! Em que horário? Ora bolas, o que eles desejam é poder dormir em paz!”.

Diante desse debate, faz-se pertinente problematizar as propostas feitas e reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas que têm contornado e direcionado a formação inicial de professores. Assim, na tentativa de tensionar a temática “formação docente no contexto da inclusão escolar”, neste texto, destacaremos algumas perspectivas teóricas assumidas pelas reformas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, pontuando as propostas de constituição de currículo de formação inicial. Focalizaremos também os desafios, limites e possibilidades das agências de ensino superior na configuração de uma formação docente que responda (e/ou se aproxime) às demandas emergidas nos cotidianos das escolas de educação básica no atendimento ao direito à educação e à inclusão de todos nos processos de escolarização.

Buscaremos, ainda, evidenciar dispositivos pedagógicos inclusivos, bem como fomentar a formação continuada em contexto para pensá-los coletivamente. Nesse debate, procuraremos destacar aspectos relativos aos conhecimentos da Educação Espe-

cial, importantes na configuração da formação do professor de educação básica. Por fim, argumentaremos sobre a relevância de se acreditar na possibilidade de criação como um caminho para a resignificação de práticas hegemônicas e excludentes, na medida em que os envolvidos tomam o trabalho colaborativo como fio condutor de suas ações.

As reformas educacionais e seus impactos nos currículos de formação inicial de professores

Na atual conjuntura, vivemos processos de transformações sociais desencadeados pelo mundo globalizado. As mudanças técnico-científicas, políticas e econômicas têm influenciado o dia a dia de todo cidadão. O acesso às informações amplia-se quando a televisão, o telefone, o computador, entre outros, passam a ser instrumentos utilizados cotidianamente por todos. Nesse processo, a cultura local acaba sendo influenciada por aspectos globais, por exemplo, com a exigência de manuseio desses instrumentos.

Conforme nos aponta Carvalho (2002), essas transformações evidenciam o projeto de sociedade ancorado nas políticas de cunho neoliberal, tendo como princípio a lógica de mercado competitivo, em que a racionalidade técnica respalda a competência pessoal e profissional.

Corroborando esse argumento, Lima (2008) defende a ideia de que o pensamento tayloriano sobrevive aos nossos dias, ancorado e inscrito no quadro ideológico mais alargado do capitalismo liberal, principalmente, nas concepções elitistas da democracia, “[...] cujos princípios conseguem transferir[-se] para o nível da produção, do controle do trabalhador e do trabalho, institucionalizando uma determinada ‘ordem’ a que aquele se submeterá [...]” (LIMA, 2008, p. 118).

Para esse autor, tal pensamento confunde-se, de diversas formas, com a ideia de modernidade, desenvolvimento e progresso. Em seus argumentos:

A modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, otimização, relação favorável custo/benefício, progresso [...]. O império da racionalidade econômica institui a procura de eficácia à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial – eficácia para quê, segundo quem e em benefício de quem? –, e recusando outra resposta que não a do progresso e a do interesse geral (LIMA, 2008, p. 119).

Nesse sentido, ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares dos programas de modernização, tem-se importado a ideia de empresa para o seio da administração pública, como forma de adaptação às pressões do mercado. Em outras palavras, observa-se um movimento ideológico de privatização de serviços públicos, principalmente no setor da educação (LIMA, 2008).

O sector da educação é actualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização. A fase de expansão quantitativa do sistema terá chegado ao seu termo [...], sabendo-se que os cortes nas despesas públicas serão certos, já anunciados e admitidos, e que face a essa orientação o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior eficiência interna (LIMA, 2008, p. 127).

Nesses termos, há que se considerar que o discurso político das reformas acaba transitando da expressão quantitativa e qualitativa e da fase dos grandes investimentos para o discurso técnico do crescimento na qualidade. Técnica aqui entendida como política.

Nesse terreno de debate político, há que se problematizarem e destacarem aspectos relativos ao currículo escolar, com o qual

o profissional docente trabalha diretamente. Moreira e Silva (1999) apresentam reflexões acerca da necessidade de se pensar a escola como espaço de relações sociais, onde o currículo precisa ser construído considerando os aspectos culturais e de poder presentes na sociedade.

Nos argumentos desses autores, é preciso superar a perspectiva da hierarquização e da fragmentação do conhecimento. As propostas curriculares presentes nas escolas de educação básica e de ensino superior são materializadas numa perspectiva disciplinar, em campos de saberes fechados em si mesmos, ocupando territórios hierarquizados. Corroborando esse pensamento, Carvalho (2002) destaca que esta perspectiva de materialização curricular ancora-se no paradigma da modernidade, inscrito no princípio liberal positivista, em que a especialização do saber é valorizada por pretender-se verdadeira e neutra.

Nesse debate vale destacar as contribuições de Dayrell (2006), quando analisa a escola como espaço e tempo de conflitos e possibilidades. A convivência entre os sujeitos escolares possibilita o confronto de saberes, pois os aspectos culturais e sociais passam a ser fonte de produção de conhecimento. Assim, compreende-se a escola como espaço vivo, devendo ser organizada a partir de princípios que favoreçam a manifestação cultural dos sujeitos. Professor e aluno precisam problematizar suas realidades sociais e sistematizar conhecimentos que lhes possibilitem transcender o individual/particular, compreender o mundo e a si mesmos.

Diante dessas reflexões, ressaltamos a importância de problematizar o atual contexto de formação docente no ensino superior. Carvalho (2002) destaca que, desde o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, as políticas de formação de professores têm adotado uma perspectiva cognitivo-racional. Os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2001, apresentam princípios de instrumentalização técnica na formação, o que reforça a ideia

do professor competente, resgatando a perspectiva tecnicista, de cunho tayloriano, conforme destaca Lima (2008). Os saberes docentes se fundamentariam, pela proposta das diretrizes, em manejar instrumentos e técnicas que garantiriam o seu fazer.

Essa perspectiva também aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006). As propostas presentes nessas diretrizes evidenciam o aligeiramento da formação de professores e, paradoxalmente, propõem uma formação ampliada. Elas sugerem, por exemplo, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, a possibilidade de atuação em espaços escolares e não escolares, bem como em processos de gestão da escola e dos sistemas de ensino. Uma formação que aponta para uma amplitude de atuação e que pode ser feita em 3.200 horas. Considerando a dimensão da formação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como para o exercício de atividades de gestão, há que se problematizar o tempo dispensado a ela, pois este parece não contribuir para aprofundamentos teóricos e práticos necessários.

Para garantir a aprendizagem de todos os alunos, vale lembrar que o profissional também precisa construir conhecimentos específicos durante a sua formação para assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, conforme indicativos das diretrizes e do documento orientador das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A proposta de formação apontada pelas atuais diretrizes tem desencadeado a mercantilização da educação. As instituições privadas de ensino superior têm lançado no mercado propostas de formação cujos currículos, associados ao tempo de realização do curso, precisam ser atrativos para o “cliente”. O “consumo” desses cursos tem refletido num tipo de formação docente desvinculada da qualidade social da educação.

Destacamos, ainda, que os cursos precisam oferecer um conhecimento que possibilite ao professor atender à diversidade de sujeitos presente nas escolas. Para a garantia do direito de acesso, de permanência e de aprendizagem com qualidade social, o professor deve direcionar o ensino a todos os alunos. O processo de inclusão escolar exige do profissional a condução de práticas pedagógicas que abranjam as diferenças.

Nessa perspectiva, o profissional docente precisa de um arcabouço teórico e prático que lhe possibilite conduzir suas ações considerando as dimensões técnico-instrumental, humana e sociopolítica da didática (ANDRÉ, 2001).

Carvalho (2002) destaca, para nossas análises, perspectivas teóricas que nos possibilitam situar as intenções das atuais políticas de formação. Para a autora, estamos vivendo uma transição paradigmática, cujas tendências teóricas apontam, pelo menos, quatro correntes que nos ajudam a pensar a formação docente.

Uma primeira tendência, como já destacamos, defende a formação de um professor competente. Um profissional capaz de manejar instrumentos e técnicas relativas à sua atuação. Essa perspectiva resgata uma formação instrumental tecnicista, cujos conhecimentos e saberes seriam territorializados em disciplinas hierarquizadas. Conforme argumentamos, as políticas de formação presentes na atualidade estariam ancoradas nessa perspectiva, em que os princípios neoliberais são fortalecidos numa política mercadológica de formação.

Nesse sentido, a dimensão da didática pensada para a formação docente seria a instrumentalização técnica. Os três pilares da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) são dicotomizados. Considera-se que ensino e pesquisa devem ser trabalhados separadamente, pois seriam de naturezas diferentes.

Uma segunda tendência sustenta que a formação deve tornar o professor reflexivo. Essa abordagem tem seus princípios fun-

damentados nas ideias de John Dewey, uma perspectiva que se ancora no pragmatismo. Donald Schön é um dos representantes desse pensamento. Para Schön, a formação do professor deve estar ancorada no processo de reflexão-na-ação, a partir das experiências profissionais.

A terceira tendência teórica apresentada por Carvalho (2002) é a que defende a formação do professor orgânico-crítico. Fundamentada na perspectiva neomarxista gramsciana, essa proposta de formação pretende um profissional que articule as relações de conflitos sociais, considerando os aspectos de poder vinculados aos econômicos, na tentativa de transformação da realidade social. Um professor orgânico-crítico trabalharia considerando a luta de classes, a fim de confrontar as desigualdades sociais.

Por fim, Carvalho (2002) destaca que estaríamos vivendo a transição para um novo paradigma e apresenta uma perspectiva de formação de um professor pós-crítico. Este não se contrapõe ao orgânico-crítico; amplia suas possibilidades de compreender o mundo e a si mesmo, como sujeito e profissional.

Diante dessas perspectivas teóricas, vale destacar que as instituições de ensino superior têm o desafio de organizar currículos que articulem pesquisa e ensino, considerando a extensão universitária como ponto de partida para problematizar o conhecimento e a formação profissional.

Conforme apontam Pimenta e Lima (2004) e também André (2001), pesquisa e ensino devem ser articulados na formação inicial do profissional de educação, uma vez que aproximam o futuro professor da realidade na qual atuará. Assim, os cursos de formação precisam organizar currículos que contribuam com a “desterritorialização” do conhecimento e dos saberes profissionais. Romper com a disciplinarização do conhecimento é um dos desafios das Instituições de Ensino Superior, para se pensar a formação docente no contexto atual.

Vaz (2008) corrobora esses argumentos ao fomentar a pesquisa como eixo de formação de professores, defendendo que os envolvidos se tornem pesquisadores de sua própria prática. Este movimento deve ser suscitado ao longo de todo o processo de formação inicial. Como diz Nóvoa (1992, p. 28), “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

Considerando o que indica o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, um desafio se coloca diante da necessidade de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. Isso porque, historicamente, a Educação Especial foi organizada como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, o que gerou, ao longo dos anos, a criação de escolas e de classes especiais fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade, o qual trouxe a exclusão para a população de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa prática dicotomizou a educação geral e a Educação Especial, trazendo implicações para a formação dos profissionais que atuam nesses diferentes espaços.

Trabalhar numa perspectiva de formação docente no contexto da inclusão escolar pressupõe a efetivação de uma lógica contrária à da exclusão, superando a referida dicotomia, primordialmente, no que se refere aos modos de planejamento, organização e coordenação do currículo e dos espaços de ensinar e de aprender no cotidiano das escolas regulares. Isso, entretanto, implica também a elaboração de políticas de educação que contribuam para que os profissionais ressignifiquem concepções e construam práticas inclusivas. A Educação Especial tem a necessidade da produção de conhecimento que articule o atendimento das especificidades de sua população público-alvo à educação geral, de modo a superar a perspectiva clínica historicamente construída nesse campo de atuação.

Em referência a esse debate, Mendes (2006, p. 158) argumenta:

A defesa de uma escola inclusiva ou de uma política de Educação Inclusiva não elimina a existência de alunos com necessidades educativas especiais nem a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade desses alunos [no caso em questão, de suas especificidades] [...]. Portanto, a Educação Especial, como área de produção de conhecimento científico, permanece tendo sua identidade e relevância reconhecida.

Assim, tendo a Educação Especial o seu lugar, mas necessitando se articular à educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam na área demandam conhecimentos que lhes possibilitem compreender que os espaços inclusivos precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. Nessa direção, aponta-se para que a formação desses profissionais consolide tais conhecimentos.

Para tanto, é relevante destacar a fala de Barbosa-Rinaldi (2008, p. 186), quando postula a importância da formação inicial no processo de preparação dos futuros professores, pois é nesse contexto de vivências e experiências que os graduandos “[...] adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional”.

Barbosa-Rinaldi (2008) ainda alerta para a necessidade de os cursos de graduação, que atuam com a formação de professores, fomentarem a capacidade de compreensão sobre a realidade social vivida, numa perspectiva de práxis, isto é, uma prática que dialoga com a teoria e a ela retorna, constituindo assim outra e nova prática (SACRISTÁN, 2000). Entendemos que, ao se tornar autor de sua própria prática, o futuro professor terá condições singulares para contribuir com a formação crítica, emancipada e autônoma dos alunos da educação básica.

Ainda de acordo com Barbosa-Rinaldi (2008, p. 192), urge a necessidade de se repensar a formação dos professores, com vistas

a reconfigurar o modelo da racionalidade técnica, amplamente difundido nos cursos de formação inicial, no intuito de

[...] formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes.

Assim, a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Compreendemos que tais movimentos fomentam a construção de uma ação docente mais autônoma e comprometida, consolidando “[...] espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel do formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 25-26).

A escola como espaço de formação continuada e constituição profissional

Falar da constituição e da formação profissional de professores implica considerar que elas se configuram em processos iniciais e continuados que precisam estar imbricados. Consideramos que a formação continuada é um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento na vida cotidiana. Se assumirmos o conhecimento como um fato indiscutível, que tem como características ser prático, social e histórico, conforme nos aponta Lefebvre (1995), a formação continuada articulada à formação inicial pode ganhar status político, apontando, para as agências formadoras e para a gestão dos sistemas de ensino, as demandas de conhecimento e de atuação profissional que poderiam se configurar em princípios para, respectivamente, a organização dos currículos nos cursos de formação inicial e a elaboração de políticas de formação continuada. Nesse debate, parece pertinente destacar nossa defesa de que a

formação inicial é primordial na constituição profissional, e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico. Nesse sentido, não se trata de considerar a formação continuada como uma complementação da formação inicial, que responda às suas “lacunas”, menos ainda como uma ação que venha supri-la (PANTALEÃO, 2009). Em nossa compreensão:

[...] a formação continuada deve responder às demandas emergidas nas circunstâncias sociais produzidas pelos sujeitos e inerentes ao trabalho educativo escolar. De nossa perspectiva, uma formação inicial aligeirada, que atende à perspectiva de mercado educativo é um risco, pois, tende a produzir profissionais com posições frágeis, aleatórias e espontâneas. Profissionais com dificuldade em recorrer aos referenciais que fundamentam a natureza de sua profissão e à especificidade do fazer pedagógico escolar, princípios primordiais a serem trabalhados na formação inicial (PANTALEÃO, 2009, p. 45).

A escola vem sendo compreendida como lugar privilegiado de socialização de saberes. Local onde se ampliam as relações humanas, principalmente, por meio da apropriação de códigos linguísticos historicamente produzidos, que facilitam a comunicação entre os sujeitos e o acesso a novos conhecimentos. Com efeito, as formas de comunicação e as relações estabelecidas no contexto escolar criam marcas históricas na trajetória de cada sujeito.

Apesar de a escola ser compreendida dessa forma, isso não basta para que os seus princípios sejam efetivados na prática. Faz-se necessário que “[...] os seus atores incorporem no dia-a-dia” (MEIRIEU, 2005, p. 30) tais princípios. A esse respeito, Meirieu alerta que a Escola não se institui, espontaneamente, em seu interior só pelo fato de, na sua fachada, estar escrita a palavra “escola”. O autor chama a atenção para o fato de que se tem perdido o estatuto de ser aluno, com obrigações relativamente bem definidas. Em tempos passados, nas relações familiares, tal estatuto já era trabalhado; “[...] quando a criança chegava à escola, já era

‘um aluno’. Ou, pelo menos, já estava pronta para isso. Os papéis, de algum modo, eram definidos por antecipação” (p. 31).

Entretanto, observamos que o que caracteriza a situação atual é a transformação de referências de algumas regras e modos de funcionamento da escola, tanto por parte de alguns alunos quanto por parte de alguns profissionais. Isso tem desencadeado, em grande medida, tensões nas relações no contexto escolar, produzindo a necessidade de construção de novos modos de organização e de funcionamento da escola. Afinal, esse processo de construção não acontece de forma natural e espontânea. São intervenções humanas que estão relacionadas com as circunstâncias produzidas pelas próprias pessoas na trajetória histórica das suas relações sociais (HELLER, 1992).

Assim, os desafios colocados ao gestor escolar delineiam-se em torno da necessidade de compreender a conjuntura político-social na qual a escola está inserida, sem perder de vista a natureza e especificidade do trabalho escolar, ou seja, “[...] os princípios que a inspiram” (MEIRIEU, 2005, p. 30).

Estamos vivendo uma conjuntura de relações histórico-sociais da qual a escola não escapa. Heller (1999) destaca elementos sobre os movimentos e o desenvolvimento da modernidade que produzem, em maior ou menor grau, dificuldades de compreensão e de adaptação dos seres humanos às suas referências na vida cotidiana. Vivemos em constantes conflitos e relações paradoxais. Além dos processos de produção de competitividade, individualização e de egoísmo, a mulher e o homem modernos:

[...] têm pouca clareza dos resultados de suas ações. Talvez estejam conscientes das suas responsabilidades diante das gerações futuras, mas apenas em termos abstratos [...]. Isto é uma descoberta intrigante, pois a modernidade é um arranjo social orientado para o futuro e não para o passado (HELLER, 1999, p. 21).

A autora ressalta que tal processo provocou um movimento de transformação da tradição, que se deu simultaneamente à transformação de alguns poderes morais tradicionais, por exemplo: a família, a sociedade civil e o Estado (nação). Dado o contexto histórico-social em que vivemos, não podemos saber, exatamente, até que ponto poderia existir um equilíbrio entre esses diferentes poderes morais e outros produzidos historicamente. Parece ser essa uma das grandes tensões e desafios da atualidade: ao mesmo tempo “levados” a complexas relações sociais e a processos de individualização, precisamos colocar tudo isso em suspensão e pensar na possibilidade de poderes morais que nos direcionem para práticas e relações mais coletivas.

Almejando essa coletividade, como podemos pensar em possibilidades para o trabalho escolar? Como os profissionais podem se implicar nos processos de escolarização de todos os alunos que vivenciam o cotidiano escolar? Como “enfrentar” as situações/problemas decorrentes da transformação do “estatuto de ser aluno”? Como compreender o “Outro” e desencadear ações educativas/formativas “comuns” e que atendam às diferenças?

São questões que precisamos constantemente nos fazer, se quisermos pensar nos processos de formação continuada no contexto escolar, principalmente considerando a necessidade de potencializar a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As tensões decorrentes nesse e desse contexto têm evidenciado a necessidade de promoção de processos instituintes de mobilização e organização de espaços e tempos de formação. Em verdade, a gestão desses processos precisa ser assumida pelos profissionais que, historicamente, têm ocupado o lugar de pensar a escola na sua totalidade – diretor(a), pedagogo(a) e coordenador(a) de turno. Concebemos esses profissionais como mobilizadores políticos, responsáveis por desencadearem junto com os outros profissionais da escola, principalmente com os professores e professoras, tais processos de formação. Partimos

do princípio de que, ao mesmo tempo que promovem e mobilizam processos de formação continuada dos outros profissionais da escola, estão implicados na sua própria formação, pois estar implicado “[...] consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2004, p. 101).

De nossa perspectiva, as relações que se constituem no interior da sala de aula não estão desvinculadas das que se estabelecem na escola – tampouco estas das questões sociopolíticas mais globais –, pois a gestão da aprendizagem e a gestão da escola estão imbricadas. Assim sendo, pensamos a escola como espaço-tempo de organização educativa, como lugar onde importantes decisões são tomadas e importantes escolhas são feitas sobre a formação do indivíduo na trajetória da sociedade. É importante pensar sobretudo a implicação dos sujeitos nessas decisões e escolhas. Trabalhar a formação do “Outro”, a partir dessa concepção de escola, implica trabalhar a autoformação.

Partimos do pressuposto de que o processo de formação nas inter-relações em contexto proporciona aos sujeitos um “triplo diálogo” (ALARCÃO, 2004, p. 45-46), ou seja, “[...] um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência, e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala [...]”. Por meio desses diálogos, é possível compreender os fatos e fenômenos com os quais estamos implicados nas tramas das relações institucionalizadas na vida cotidiana (MOYSÉS, 2001). Do mesmo modo, podemos superar juízos provisórios cristalizados em preconceitos, transcendendo às relações da cotidianidade. Possibilidade que se faz necessária, primordialmente, em se tratando do atendimento aos alunos considerados com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

Para tanto, precisamos, especialmente, dialogar não só com os diversos campos teórico-epistemológicos que nos ajudam a

compreender esse movimento em constante ebulição, mas também, e principalmente, com aqueles que atuam em contexto. Só assim poderemos, realmente, conhecer de onde partem os saberes e fazeres, suas reais condições de prática situada, suas referências e concepções acerca de suas produções.

Devemos ter sempre em mente o fato de que a escola é um espaço constituído para produzir, com seus habitantes, a sistematização das múltiplas formas culturais de saber, considerando-se, contudo, que esse espaço, apesar da sua indiscutível relevância, não é o único em que a cultura letrada está inserida.

Os estudos de Vilar (2003) vão ao encontro dessa perspectiva, quando, ao investigar os saberes subjacentes às práticas pedagógicas de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, o autor coloca em cena a necessidade da pesquisa sobre a prática profissional como instância produtora de conhecimento tanto no cotidiano quanto na programação da formação docente.

Reafirmamos ainda o pensamento de Linhares (2002, p. 118), no sentido de que:

A busca de alternativas para a educação e, mais particularmente, para as instituições de ensino e de formação de professores nos levou a compreender o quanto dependemos de nossa capacidade de interlocução com os mais variados campos de conhecimentos para projetar os processos de aprendizagem e ensino escolar [...].

Entendemos que, a partir desses movimentos, poderemos iniciar outra lógica de vida, em que o respeito e o reconhecimento à diversidade humana nos sejam uma premissa, apesar de se reconhecer os desafios que essa perspectiva nos impõe, no que diz respeito a “[...] nos aproximar não só uns dos outros, mas nos apropriarmos das múltiplas conexões com a vida, decifrando-as sem perder o sentido da solidariedade” (LINHARES, 1999, p. 11).

Considerações finais: reflexões potencializadoras da ação docente na perspectiva inclusiva

Corroborando o pensamento de Baptista (2005), a busca por disparar fluxos potencializadores da inclusão é desafiadora, em virtude da dinâmica de produção de vida que pulsa a cada momento em nossos caminhos. Logo, precisamos estar atentos às zonas de fronteiras com suas possibilidades não só de rupturas, mas também de estabilidades.

Nessa mesma direção, Linhares (1997, 2001) nos lembra do quanto é fértil aos processos pedagógicos a coragem para ousar novas formas de se produzir conhecimento, bem como o reconhecimento de que muitos saberes e fazeres, que pulsam no cotidiano, são preteridos em prol de conteúdos engessados, que não estabelecem pontes entre o conhecimento culturalmente sistematizado e o conhecimento instituído em cada realidade escolar.

Buscando contextualizar um pouco mais, reconhecemos o fato de que, numa estratégia de sobrevivência, instituímos burlas e táticas (CERTEAU, 1994), conscientemente ou não, para a sistematização do cotidiano. Esses movimentos nos provocam a produzir outras e novas formas de tecer os nós que atravessam nossas vidas e, conseqüentemente, potencializam nossa capacidade de criação. Entretanto, faz-se necessário que nós, educadores, na tentativa de transpormos o abismo entre a escola real e a imaginária, reavaliemos cotidianamente nossas ações. Afinal, é preciso correr riscos, já que tudo o que fizermos terá sempre dois possíveis resultados: ou reafundaremos na mesmice, isto é, utilizaremos a escola, única e exclusivamente, como um espaço de sujeição e regulação dos indivíduos, indo ao encontro do pressuposto fascista do capital; ou transgrediremos o que está posto, reinventando a cultura e a civilização, utilizando a educação num contexto plural, de forma a contribuir para reverter a situação a partir da autonomia.

Defendemos a premissa de que o professor não deve perder de vista o compromisso pedagógico com a formação de seus alunos, no sentido da autonomia e da responsabilidade com a vida. Repletos que, para tanto, precisamos reavaliar cotidianamente nossas ações, a fim de que elas não caminhem de encontro a esses objetivos no campo da educação em uma perspectiva inclusiva.

Para encerrar as reflexões suscitadas, apoiamo-nos em Foucault (apud CERTEAU, 1994), ao se referir aos modos de proceder perante a criatividade cotidiana, quando nos lembra de que, apesar das investidas disciplinarizantes que nos impõe a rotina por meio de dispositivos minuciosos que tentam gerir nossa vida a todo o momento, há possibilidades que nos permitem jogar com esses dispositivos, num movimento de contrapartida, em prol de uma nova organização sociopolítica.

Acreditamos que uma interessante trilha a se percorrer se encontre atrelada às pesquisas colaborativas (JESUS, 2002), cujo entendimento sobre a responsabilidade do pesquisador, no contexto das práticas cotidianas, reafirma uma intervenção pedagógica fundamentada em movimentos de ação/reflexão/ação, privilegiando momentos de análise política concomitantemente à prática e construindo, assim, verdadeiros espaços de teoria em movimento (FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004; LINHARES; HECKERT, 2005). Isso se aplica sobretudo aos processos de inclusão socioeducacionais de alunos com deficiência.

Para tanto, devemos ter como premissa o trabalho coletivo, reconhecendo, nos possíveis modos de perceber o mundo, as convicções, os fazeres e os saberes, diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades de que somos produto e produtor cotidianamente. O que evidenciaremos a seguir serão apenas

[...] possíveis olhares/escutas/leituras/sentimentos a respeito da vida cotidiana das escolas pesquisadas, na busca por viabilizar [...] a emergência de realidades vivencia-

das, ainda não narradas, de uma percepção e interpretação melhor da complexidade desses cotidianos e das possibilidades de [...] encontrar algumas das tantas existências tornadas invisíveis pelo “olhar” universalizante e generalizante da modernidade (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

Para finalizar nossas considerações, reportamo-nos a Linhares (1997, 2001, 2002), ao afirmar que a escola, como a vida, não se explica, e sim se vive. Logo, a autora nos convida a operar com a escola que somos, estabelecendo as possíveis conexões entre a vida e a sociedade ali engendradas, considerando suas interfaces econômicas, culturais, éticas, políticas, entre outras, sempre por meio da negociação, na qual a observação/reflexão/observação singular e coletiva constitua uma prática cotidiana significativa, que promova relações entre as diferentes esferas de atuação humana, a fim de ampliarmos nossas lentes para dar visibilidade às potências criadoras que ali habitam.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BAPTISTA, C. R. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectiva de investigação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 32-56.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, set./dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

CARVALHO, J. M. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: Edufes, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DIAS, A. E. **A atuação do professor na contemporaneidade**: uma escrita do seu mal-estar. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. de 2008.

FERREIRA, M. C. R.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. Redes de significações: alguns conceitos básicos. In: FERREIRA, M. C. R. et al. **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 25-49.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Uma crise global da civilização: os desafios futuros. In: HELLER, A. et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 13-32.

JESUS, D. M. Educação inclusiva: uma proposta construída na/pela prática. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 8, n. 15, p. 93-141, jan./jun. 2002.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LINHARES, C. F. **A escola e seus profissionais**: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

_____. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processo de formação docente. In: LINHARES, C. F.; LEAL, M. C. **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-130.

_____. Memórias e projetos nos percursos interdisciplinares e transdisciplinares. In: FAZENDA, I. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999. p. 15-34.

_____. **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. C. Girar o mundo, girando a escola e a formação de professores: movimentos instituintes nas escolas públicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Anped Sudeste, 2005. 1 CD-ROM.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 157-178.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, I. B. de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

OLIVEIRA, I; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GTI (Ed.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 30-42.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZ, A. F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 30, p.76-90, jun. 2008.

VILLAR, E. T. F. e S. **Re-significando o saber-fazer/dizer da prática pedagógica de professoras ao ensinar geografia às crianças do 2.º ciclo**. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL

Reginaldo Célio Sobrinho

Mariangela Lima de Almeida

Introdução

Vivemos no cenário mundial um momento decisivo da história da Educação Especial, afinal, em muitos países, o direito à educação escolar tem se constituído em bandeira de luta nos últimos anos, em decorrência do reconhecimento dos direitos sociais durante o século XX.

Em âmbito nacional, observamos um conjunto de publicações oficiais que motivaram uma “nova” condução das políticas públicas em Educação Especial nas décadas recentes, principalmente a partir de 2008, com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que sinaliza a necessária implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas de ensino comum. Esse documento, além de definir o público-alvo da Educação Especial, reforçou os princípios e fundamentos das escolas inclusivas.

No fluxo histórico das proposições legais recentes, é importante destacar que a perspectiva inclusiva na educação superior também vem se constituindo em objeto de debates permanentes e

consistentes desde o final do século passado. Assim, em 2003, a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003) estabeleceu os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência no ensino superior nos processos de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Nessa direção, no período de 2005 a 2011, por meio do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, o governo brasileiro desenvolveu ações no sentido de identificar as barreiras para o acesso à educação superior das pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial. Conforme orientações expressas no documento formulado pela Secadi/Sesu (BRASIL, 2013, p. 2):

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

De maneira mais explícita, desde 2012, o Programa Incluir passou a fomentar o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada, movimentando recursos financeiros que induzissem à implantação e ao desenvolvimento de núcleos de acessibilidade nas instituições de federais de ensino superior.

Essas indicações nos colocam perante algumas questões, cujos debates reiteram a função e a pertinência da universidade nas sociedades recentes, principalmente quando organiza sua atuação supondo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No exercício articulado dessas funções, o trabalho universitário pode nos ajudar a compreender diferentes aspectos dos processos de continuidades e de descontinuidades, de consolidação ou de ressignificação das ações, das concepções e das crenças relati-

vas à educabilidade das pessoas com deficiência, que subsidiam a instituição de políticas educacionais numa perspectiva inclusiva.

Nossos estudos recentes possibilitam afirmar que as práticas curriculares desenvolvidas com os estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento no ensino comum tendem a explicitar concepções específicas de desenvolvimento humano, de aprendizagem, de Estado e de participação social. Essas concepções, ao “retornarem à esfera social”, terminam por subsidiar e por justificar a direção, a intensidade e a intencionalidade dos investimentos públicos estatais na garantia de recursos pedagógicos qualificados para as necessidades especiais desses estudantes, na organização do atendimento educacional especializado, bem como na formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva.

Considerando os desafios e tensões vividos na consecução das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino superior, particularmente quando contamos com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nesse nível de ensino, é que observamos a pertinência da constituição de espaços sistemáticos de formação continuada para os docentes universitários.

Nos três itens que compõem este capítulo, desenvolvemos reflexões sobre essa questão, investindo em questionamentos que evidenciem pistas sobre a necessidade de envolver os professores que atuam no ensino superior em momentos e espaços sistemáticos de reflexão sobre a função da universidade nas sociedades recentes, considerando as implicações da perspectiva inclusiva nesse nível de ensino.

Inicialmente tratamos de algumas questões relativas aos dilemas e perspectivas na educação superior, destacando que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial supõe a participação de alunos e docentes em atividades de produção, difusão e circulação de conhecimentos relativos aos modos de mediar a apropriação dos saberes por esses estudantes.

No segundo item, focalizamos os desafios da implementação de políticas institucionais que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento na educação superior. Destacamos também a necessidade da organização de espaços sistemáticos de formação continuada para os docentes desse nível de ensino como uma política institucional.

Na parte final, damos centralidade à condição da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pensando possíveis na constituição de espaços de formação continuada para docentes no ensino superior numa perspectiva inclusiva.

Dilemas e perspectivas na educação superior brasileira: alguns apontamentos

Conforme Severino (2009), o curso das últimas quatro décadas evidencia um gradativo aumento de desafios político-sociais relativos à educação universitária brasileira. Por esse tempo, nas reformas educacionais implementadas em nosso país, ganharam centralidade questões relativas à função da universidade nas sociedades recentes.

No fluxo de complexas e contraditórias reformas de Estado em curso, cujos desdobramentos no âmbito da educação convertem a ação docente em meio de garantia do caráter instrumental do ensino superior, submetendo a formação dos estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual¹ (CHAUI, 2003), encontramos diante da necessidade de afirmar o dever da universidade em “[...] dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois seu papel mais substantivo vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista [...]” (SEVERINO, 2009, p. 258).

¹ No bojo das reformas, as universidades passam a ser regidas por contratos de gestão e avaliadas por índices de produtividade alheios à produção de conhecimento (CHAUI, 2003).

Nessa perspectiva, diferentes estudos – Aprile e Barone (2009); Jezine, Chaves e Cabrito (2011); Siqueira e Santana (2010); Cambruzzi, Costa e Denari (2013); entre outros – vêm reiterando a pertinência do papel da universidade como agência ocupada na formação profissional e científica bem como na garantia de uma consistente formação política.

Para Jezine, Chaves e Cabrito (2011), por exemplo, uma análise mais adequada da educação superior deve ir além dos aspectos da sala de aula; precisa incorporar aspectos das políticas locais e globais que garantam sua oferta e que evidenciem as perspectivas que delineiam sua direção e seus propósitos. Afinal, “[...] a educação sempre se constituiu como um ponto de pauta na formulação das políticas nacionais e internacionais como elemento de controle e/ou emancipação, seja pelo Estado ou pelos movimentos organizados da sociedade civil” (JEZINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 61).

Concordamos com Silva (2011, p. 120) quando afirma que a instituição de ensino superior tem como papel “[...] contribuir com a investigação científica, com a criação, com a crítica, com a produção e com a sistematização de novos conhecimentos na área dos direitos humanos e na sua socialização [...]”. É nesse sentido que argumentamos em torno da necessidade de a universidade desenvolver atividades formativas que superem as metas de certificação profissional e/ou puramente instrumental e técnica. Fundamentados em diferentes estudos, temos a compreensão de que a universidade encontra sua razão de ser no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

A universidade deve contribuir na constituição de movimentos de (re)significação de concepções e de práticas direcionadas aos princípios da educação de qualidade para todos, considerando a diferença (JESUS, 2008). Isso certamente se faz com a intensificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por meio dessas atividades, a universidade vai tornando o conhecimento

uma produção coletiva que se organiza em torno de temas e de fenômenos que se manifestam nos grupos sociais concretos.

Mais exatamente, falamos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Princípio tão caro a uma jovem nação que ainda se encontra mergulhada na desigualdade tanto de acesso à educação pública gratuita de qualidade social quanto de permanência nas instituições de ensino superior. Acreditamos que somente na articulação dessas três funções a universidade poderá contribuir na ampliação e na disseminação de conhecimentos capazes de incrementar o poder potencial dos indivíduos e/ou grupos humanos no fluxo das interdependências vividas nas sociedades recentes.

Com essa compreensão, ancorados em Silva (2011), destacamos que a docência é uma ação política, e o ensino, uma prática cultural e política, que vai além da transmissão de informações. A pesquisa é compreendida aqui como atividade ligada intrinsecamente ao ato de ensinar (SILVA, 2011).

De fato, concordamos com Severino (2009, p. 260) quando afirma que:

[...] O professor universitário precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.

A pesquisa é um meio cuja finalidade deve ser, entre outros aspectos, qualificar os processos de ensino e as atividades de extensão. Nesses termos:

[...] Desconsiderar a necessidade da pesquisa como postura investigativa é condenar o ensino superior à mediocridade, comprometendo sua competência e responsabilidade em lidar com o conhecimento novo, obstruindo sua criatividade para inovar e sua criticidade para avaliar a história [...] (SEVERINO, 2009, p. 260).

Por outro lado, as práticas pedagógicas e a produção do conhecimento em âmbito universitário somente têm sentido no estabelecimento de um diálogo sistemático com a sociedade em geral.

A extensão é a atividade/função universitária que coloca em movimento o conhecimento produzido no ensino superior. Em outros termos, “[...] a extensão é a universidade em sua função social [...]” (SILVA, 2011, p. 107). É instância impulsionadora de análises críticas a respeito da vida em sociedade, sobretudo em relação à participação e ao usufruto (ou não) dos bens sociais.

É nesse sentido que o exercício da docência implica dedicação ao desenvolvimento de práticas que não só respondam às necessidades dos estudantes, mas que também estimulem os processos da investigação científica, da pesquisa, e o empenho no confronto com a realidade por meio de atividades de extensão (SILVA, 2011).

No âmbito da sala de aula no ensino superior, tensões e desafios nada desprezíveis se apresentam. Num contexto social cuja máxima é “tempo perdido é dinheiro perdido”, ganha ecos sem precedentes a expectativa de que a formação no ensino superior não só pode como deve ser aligeirada e de que o trabalho docente deve reduzir-se à transmissão rápida de conhecimentos, cujo conteúdo pode ser acessado em manuais de fácil leitura, preferencialmente cheios de ilustrações e com duplicata em CD-ROM (CHAUI, 2003).

Nessa perspectiva, apesar da clareza que temos quanto à necessidade de realizar certas aprendizagens², alimentamos cotidianamente a possibilidade e a esperança de reduzi-las ao mínimo. Essa questão ganha dimensões perigosas e desafiadoras no cotidiano da sala de aula no ensino superior, pois alguém em atividade profissional talvez não seja obrigado a compreender

² Por exemplo, saber dirigir um carro ignorando a mecânica, saber redigir corretamente um texto sem dominar a ortografia e a gramática (MEIRIEU, 2005).

eletrônica, mas um aluno de graduação precisa, necessariamente, aprender noções/conceitos técnicos, históricos, filosóficos e sociológicos relativos à sua formação profissional. Essas observações revelam a absoluta pertinência de revisarmos o tempo de formação, de preparação profissional e de acompanhamento das aprendizagens em sala de aula.

Severino (2009) parece-nos bastante elucidativo quando, considerando esses desafios, acentua a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos seguintes termos:

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa (SEVERINO, 2009, p. 261).

É no contexto desse debate que consideramos importante inserir questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento na universidade. Nesse aspecto, fica evidente para nós que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior supõe, por um lado, a participação dos docentes que atuam nesse nível de ensino em atividades de produção, difusão e circulação de conhecimentos relativos aos modos de mediar a apropriação dos saberes por esses estudantes e, por outro lado, a garantia da participação destes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e não apenas em processos formativos que estejam restritos a uma certificação profissional.

Encontramo-nos aqui diante do desafio de fazer valer o papel precípuo do ensino superior no contexto de inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento: assegurar qualidade social à formação ofertada em âmbito universitário, o que implica garantir a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente. Isso de-

manda pautar as práticas educativo-formativas na compreensão e na reflexão da realidade vivida, possibilitando que o estudante, independentemente de sua condição social, seja capaz de entrar no mundo dessa realidade para entendê-lo e, posteriormente, reconstruí-lo, redimensioná-lo (RODRIGUES, 2003).

A partir das indicações de Rodrigues (2003) e Severino (2009), defendemos uma universidade que seja o lugar de formação superior de alta qualidade social. Portanto, para nós, as pessoas com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento devem participar de um espaço formativo que amplie sua percepção da vida em sociedade, que dê consistência ao desejo e à expectativa de construir uma sociedade mais justa.

Esse nosso argumento emerge num contexto de produção e de disseminação do conhecimento no campo dos direitos humanos, que, no curso das últimas décadas do século passado, ganhou notoriedade crescente, constituindo a agenda de lutas dos movimentos sociais pela superação de um Estado autoritário e violento. Diferentes áreas científicas vêm contribuindo na produção e na circulação desse conhecimento, sob variadas perspectivas teórico-metodológicas, fazendo-se cumprir, portanto, um importante papel da universidade pública em nossas sociedades recentes.

Nesse processo, observamos diferentes avanços que dizem respeito à pertinência do reconhecimento dos direitos sociais em território brasileiro, quais sejam: elaboração de leis e decretos para proteção e reparação dos direitos das mulheres, crianças, adolescentes, idosos, negros, povos indígenas, pessoas com deficiência, entre outros; intensificação da participação da sociedade civil em conselhos municipais e estaduais, comissões e conferências que se dedicam a discutir e propor políticas públicas em direitos humanos; ampliação da participação brasileira em movimentos internacionais que buscam fortalecer o papel do Estado na consecução de políticas públicas relacionadas com os

direitos humanos; oferta de disciplinas que versam sobre temas e questões afetas aos direitos humanos em cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado; aumento de estudos e de pesquisas sobre temáticas relacionadas com a inclusão social (SILVA, 2011).

No curso dos anos recentes, um número de indivíduos e grupos vem sustentando debates e desenvolvendo ações que respondem à complexidade dos desafios que marcam o contexto social, político e histórico em território brasileiro.

A universidade, por meio do trabalho docente, vem buscando, pelas mais diversas vias, concretizar sua função social. Nessa tentativa, a organização de atividades de investigação e de extensão vinculadas a grupos ou núcleos de pesquisas tem ganhado centralidade. Esse modo de organizar a atividade de formação no ensino superior sinaliza possíveis no exercício da atividade docente nesse nível de ensino.

Inclusão de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento no ensino superior: perspectivas para a formação continuada de professores

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), considera a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Nos termos constitucionais, a educação “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O documento também destaca, no artigo 206, que, em âmbito nacional, o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

No que se refere à educação universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, destaca que a educação superior tem como finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico, o pensamento reflexivo. Objetiva também incentivar o trabalho de pesquisa e de investigação científica, tendo em vista o entendimento do homem e do meio em que vive, e busca “[...] promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

A implementação desses indicativos nos coloca, imediatamente, perante a necessidade de uma atuação contínua e sistemática do Estado. Diferentes estudos realizados em âmbito nacional nos mostram que, aliada à atuação estatal, a universidade precisa aprofundar o conhecimento sobre o quanto de apoio e de serviços se faz necessário na esfera de atuação da Educação Especial no ensino superior.

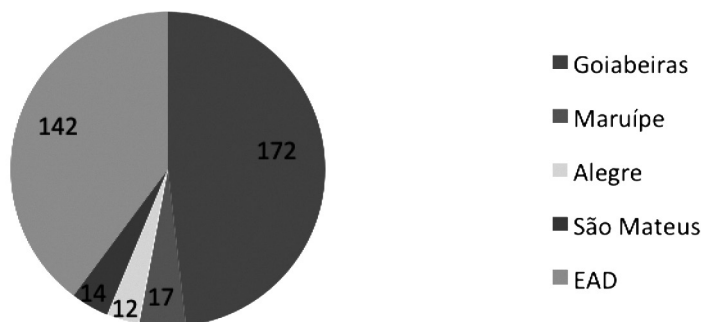
Não diferente do que vivenciamos na educação básica durante as duas últimas décadas, a inclusão de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento na educação superior demanda, fundamentalmente, o enfrentamento de questões relativas à formação de professores, à falta de estrutura física e de recursos mais adequados às necessidades desses estudantes e, ainda, a elaboração de políticas institucionais mais inclusivas (SOUZA, 2013).

A esse respeito vale considerar que, em âmbito nacional, de acordo com o anúncio feito pelo Portal Brasil, em outubro de 2012, “[...] a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6 % entre 2000 e 2010 [...]” (BRASIL, 2012). Em 2010, no Brasil, contávamos com a matrícula de 6.884 estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento no ensino superior público.

Considerando alguns aspectos relativos ao fluxo de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior brasileiro, vale a pena observar os dados apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes com deficiência matriculada nos diferentes campi da Universidade Federal do Espírito Santo em 2012.

Total de deficiência por *campi*



Observamos que a Universidade Federal do Espírito Santo contava, em 2012, com um total de 357 estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial. No campus de Goiabeiras, Maruípe e Alegre, encontramos a maior concentração de alunos com baixa visão. No campus de São Mateus, observamos um número maior de matrículas de estudantes com deficiência auditiva. Na educação a distância (EAD), em termos quantitativos, a deficiência física é a que mais se destaca.

Se esses estudantes estão chegando ao ensino superior, mesmo timidamente, a garantia de permanência e a qualidade ofertada no ensino ainda são questionáveis. A organização de espaços sistemáticos de estudo e reflexão sobre a perspectiva inclusiva no ensino superior envolvendo os docentes constitui parte importante para o sucesso desse processo.

Compreendemos que as preocupações com a qualificação da formação de professores e com suas condições de trabalho não são recentes. Mesmo com avanços, a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais e para as práticas das instituições formadoras.

Conforme Gatti (2009, p. 95):

Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho de sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.

E quando nos referimos àqueles que formam os futuros professores? Diferentes estudos – André e outros (1999); Pimenta e Anastasiou (2002); Cunha (2010); Ferenc e Mizukami (2005), entre outros – apontam a pouca atenção dada às discussões relativas à formação e à preparação do professor universitário para o exercício de ensinar.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 165), ensinar no ensino superior, no mundo contemporâneo, implica a articulação de, pelo menos, três aspectos complementares no desenvolvimento profissional do professor universitário:

[...] a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia.

É nesse sentido que, para nós, a formação inicial e continuada do professor universitário exige um diálogo entre diversos saberes e campos do conhecimento. O desenvolvimento profissional do-

cente envolve um processo de valorização identitária e laboral que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, que, conforme ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002), abrangem conteúdos:

- a) das diversas áreas do saber e do ensino;
- b) didático-pedagógicos relacionados com o campo da prática profissional;
- c) associados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- d) ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Portanto, a identidade do professor universitário se constitui, ao longo de sua trajetória profissional, na prática social. Diversos teóricos partilham da ideia de que a formação pedagógica dos docentes universitários se dá por meio do desenvolvimento profissional, como um processo contínuo, que se inicia antes mesmo dos estudos iniciais ou formais.

Segundo Ferenc (2005, p. 645), em sua trajetória de atuação profissional, o docente universitário vai aprendendo a ensinar reproduzindo estratégias e práticas de seus antigos professores, mas busca, também, dar sua identidade à prática.

A identidade profissional do professor universitário vai-se formando, inicialmente, por um ato de atribuição e de reconhecimento de seu papel, pela comunidade universitária e local e, posteriormente, por um ato de pertença, quando o professor já compreende a instituição, suas normas de funcionamento e se encontra socializando na profissão e na instituição.

Desse modo, a atividade docente no ensino superior constitui-se num processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam um conjunto de saberes pedagógicos necessários à ação docen-

te universitária, entre os quais citamos: a) o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicas; b) a condução de uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; e c) a consideração de que o processo de ensinar/aprender deve manter vínculos explícitos com a atividade de investigação/pesquisa.

Nesse sentido, a constituição de espaços formativos que propiciem a construção dos saberes docentes, tendo como meta um processo contínuo de formação para o trabalho com a heterogeneidade dos estudantes, incluindo aqueles que constituem público-alvo da Educação Especial, assume absoluta pertinência.

Esse movimento tem o potencial de contribuir na formação de profissionais que sejam capazes de criar ambientes educativos em que os diferentes estudantes, com os mais diversificados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo de ensino-aprendizagem (JESUS, 2002) e, assim, permanecer e prosseguir os estudos acadêmico-científicos.

A universidade constituída como espaço de formação e produção de conhecimento só será concretizada se houver uma aprendizagem institucional ou organizativa significativa. Nesse sentido, Senge (1992, apud BOLÍVAR, 1997, p. 82) apresenta-nos um argumento que nos desafia profundamente: “[...] As organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual”.

Cunha (2009) nos aponta, a partir de seus estudos, que a universidade é o espaço indiscutível da formação dos professores da educação superior. No entanto, nem sempre se constitui como tal. “Em geral constitui alguns lugares, diluídos em experiências tópicas e nem sempre compreendidas na sua significação institucional [...]” (p. 10). Vale o alerta da autora de que, mesmo com os desafios presentes nas práticas de ensinar e aprender na universidade contemporânea, entre os quais, o aumento de es-

tudantes público-alvo da Educação Especial nesse nível de ensino, a universidade tem sido morosa e resistente em pensar a si própria e em ter clareza sobre o contexto em que está imersa. Defendemos, com Cunha (2009, p. 11), que:

É preciso que se estimule um movimento mais amplo e mais forte que implique na responsabilidade institucional e das políticas públicas. Se a qualidade da educação é um compromisso social, faz-se necessária uma conscientização de que a docência cada vez mais se estabelece como uma atividade complexa [...]. Espera-se, também, que a área da educação assuma sua cota de responsabilidade nessa contenda e contribua exponencialmente com a base epistemológica necessária à pedagogia universitária.

Portanto, a formação dos professores no ensino superior para uma prática reflexivo-crítica, que se volte ao atendimento às diferenças no contexto institucional e que contemple as dimensões sociais e políticas da ação docente, emerge como elemento crucial neste momento de mudanças na educação e na sociedade.

Considerações e apontamentos: pensando *possíveis*

De acordo com Freire, Simão e Ferreira (2006), em decorrência do fenômeno da globalização, vemos ampliar-se o debate em torno dos direitos humanos. As autoras destacam que muitas conquistas foram atingidas no campo dos direitos humanos no curso do século passado e reiteram que tais conquistas repercutem em diversas instituições sociais:

[...] desde a família às organizações políticas, ao sistema jurídico, às diferentes instituições que se dedicam à infância e à juventude. Também na escola, os direitos dos alunos, nomeadamente o direito à diferença, ao bem-estar e à qualidade de vida, se inscrevem progressivamente no seu quotidiano, acrescentando-se o direito a um ensino de qualidade (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006, p. 159).

Não sem razão, a sala de aula converteu-se, nos tempos recentes, em um lugar onde o professor “[...] deve inventar a cada dia o seu próprio texto, não podendo mais contentar-se em desempenhar o papel social que lhe foi designado” (MEIRIEU, 2002, p. 250).

Nesse sentido, embora não deva ser reduzida a uma máquina de ensinar e de aprender vinculada à eficácia de suas funções sociais, “[...] a escola é uma instituição onde as aprendizagens são obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se ‘sair dali’ sem aprender. Onde não deve ser possível ter êxito sem compreender” (MEIRIEU, 2005, p. 38).

Decorre daí a necessidade de, no ensino superior, instituir práticas docentes que garantam a especificidade do trabalho ali realizado. Apoiados em Meirieu (2005), compreendemos a pertinência de se trabalhar na sala de aula de maneira que o estudante, independentemente de sua condição social, por um lado, compreenda o processo de produção e as condições sociais do uso dos saberes/conhecimentos que subsidiarão seu trabalho profissional e, por outro lado, entenda a riqueza e os limites do conhecimento, apropriando-se dele de modo que, quando recusá-lo, ele o faça com conhecimento de causa.

No fluxo desses desafios é que, neste capítulo, localizamos a temática “formação de professores”, ocupando-nos, fundamentalmente, do debate em torno da necessidade de instituir espaços de formação continuada para docentes que atuam no ensino superior, considerando as implicações da perspectiva inclusiva nesse nível de ensino.

Trabalhando sob a perspectiva dos possíveis, encontramos, na literatura portuguesa que versa sobre a temática “formação de professores”, particularmente no trabalho de Freire e outras (2012), indicativos de extrema relevância.

Um primeiro indicativo refere-se à necessidade de, nos processos de formação continuada, ser considerada a perspectiva ética dos

sentimentos e emoções que os professores experimentam na sua relação com os alunos em situação de ensino. No estudo que realizaram, as autoras observaram que, independentemente do grau de ensino em que lecionam, os docentes compreendem que “[...] ensinar não é simplesmente uma atividade técnica nem uma ação desprovida de comunicação afetiva. Exige, pelo contrário, uma estreita relação pessoal entre o professor e os alunos onde as emoções e a ética têm um lugar cativo” (FREIRE et al., 2012, p. 162).

Outra importante questão trazida por Freire e outras (2012) refere-se à dimensão coletiva do/no processo de formação continuada. Na proposta de formação que implementaram durante a investigação, elas observaram que “[...] os professores do grupo que mais se beneficiaram do processo formativo foram os três que estavam numa fase intermédia da carreira [...]”. Esse aspecto fundamentou a compreensão de que, num processo de formação continuada, precisamos considerar as vantagens de se constituir grupos com professores em distintas fases da carreira. Além disso, conforme essas autoras, o fato de conciliar a dimensão individual e coletiva no processo de formação continuada possibilita “[...] construir grupos colaborativos em que todos possam se beneficiar das potencialidades de cada um e do coletivo [...]” (FREIRE et al., 2012, p. 163).

Finalmente, o terceiro indicativo sublinha a importância da formação continuada em serviço. De acordo com Freire e outras (2012), a implementação do processo formativo para os docentes nessa perspectiva favoreceria a constituição de espaços mais colaborativos de pesquisa e de reflexão sobre os dilemas e desafios vividos nos processos inclusivos no âmbito da escolarização. As autoras enfatizam que:

[...] se os professores em formação pertencerem à mesma escola, ou agrupamento, poderão criar-se redes de influência que constituam pontos de apoio para uma mudança organizacional, o que ganha especial sentido se concebermos a organização escolar como um sistema aberto [...] (FREIRE et al., 2012, p. 166).

Apoiados nesses indicativos, destacamos a seguir alguns aspectos que poderiam ser considerados institucionalmente perante o desafio de implementar uma política de formação continuada numa perspectiva inclusiva para os docentes que atuam na Universidade Federal do Espírito Santo.

Para a implementação dessa política institucional, parece-nos fundamental sistematizar dados relativos ao número de estudantes, por deficiência, matriculados na Ufes nos cursos de graduação (nas modalidades presencial e a distância) e de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Essa ação investigativa nos ajudaria a delinear o público-alvo a ser envolvido no processo formativo.

Considerando a necessidade e a importância do envolvimento de cada participante nesse processo, entendemos que os grupos de estudos/formação deveriam ser constituídos com até quinze docentes.

A carga horária e a periodicidade seriam discutidas e acordadas com os participantes dos encontros de formação. Conforme as condições de trabalho e o envolvimento nesses momentos formativos, cada centro de ensino e/ou cada curso definiriam coletivamente os modos e os tempos de participação nesse processo.

Tendo-se definido esse primeiro aspecto, as atividades com os docentes do ensino superior se organizariam em torno de reflexões e de estudos sobre o trabalho formativo-educativo no nível superior, assim como sobre o papel da universidade no contexto das sociedades recentes. Nesse movimento formativo, poderia ser garantido um espaço de discussões sobre a perspectiva ética dos sentimentos e das emoções que os professores experimentam na sua relação com os estudantes em situação de ensino.

Utilizando-nos da literatura que expressa resultados de outras pesquisas no campo da Educação Especial no ensino superior, nesses espaços de formação poderiam ser evidenciados elemen-

tos que contribuíssem para uma melhor compreensão sobre os dilemas, desafios e possibilidades enfrentados na concretização do direito à educação dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento nesse nível de ensino.

Outro enfoque que, em nossa compreensão, poderia ganhar absoluta pertinência nesses espaços de estudo dos docentes refere-se à permanente tentativa de (re)conhecer a realidade institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse movimento nos permitiria uma aproximação cuidadosa às expectativas e às demandas colocadas para a elaboração e implementação continuada da acessibilidade educacional em nossa universidade.

Além disso, por meio desses espaços formativos, poderiam ser sistematizadas informações sobre o conjunto de conhecimentos, tecnologias assistivas e recursos didáticos produzidos e/ou que precisam ser construídos no âmbito do trabalho da comunidade universitária.

Finalmente, em cumprimento às funções sociais das universidades brasileiras, essas ações formativas nos ajudariam a identificar as demandas acerca da melhoria do atendimento às necessidades educativo-formativas de estudantes público-alvo da Educação Especial, subsidiando uma melhor articulação institucional para o desenvolvimento de futuros projetos de extensão e de pesquisa, inclusive, e sobretudo, envolvendo a comunidade externa.

Considerando essa nossa compreensão e as reflexões que desenvolvemos neste texto, parece-nos importante finalizar referenciando as palavras de Rodino (apud SILVA, 2011, p. 122):

La universidad tiene una responsabilidad social medular en educar en la filosofía y la práctica de los derechos humanos [...] deben ser abordados por ella en forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida.

Referências

- ANDRE, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2014.
- APRILE, M. R. R.; BARONE, E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, jan./jul. 2009.
- BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 79-100.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Governo Federal. **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos**. Portal Brasil, 1º out. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e Secretaria de Educação Superior (SESu). **Documento orientador do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: jun. 2014.
- CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. P. R.; DENARI, F. E. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 351-366, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 5 abr. 2013.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. p. 1-13.

_____. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

FERENC, A. V. F. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 18, p. 645, set./dez. 2005.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: CEPFE, 2005. v. 1, p. 3-11.

FREIRE, I. et al. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 46, n. 2, p. 151-171, 2012.

FREIRE, I.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva:** construindo novos caminhos. 2002. Relatório final de estágio (Pós-Doutorado USP) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-160.

JEZINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. O acesso ao ensino superior no contexto da globalização: os casos do Brasil e de Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, v. 18, n. 18, 2011.

LUZ, S. P.; BALZAN, N. C. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 11-41, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2014.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PACHANE, G. G. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na Unicamp. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindoia. **Anais...**, Águas de Lindoia: CEPFE, 2005. v. 1, p. 12-21.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-127.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010.

SOUZA, F. F. de. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: UM TÓPICO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE OUTROS PROFISSIONAIS

Joaquim Colôa

Se vais a empreender a viagem até Ítaca
Pede que o teu caminho seja longo,
Rico em experiências, em conhecimento [...]

Kavafis

O presente texto descreve parte de um estudo desenvolvido no âmbito do doutoramento em Avaliação, da Universidade de Lisboa, que foca a compreensão da forma como os diversos profissionais implicados no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) percebiam e punham em prática o processo de avaliação para as aprendizagens dos referidos alunos. A investigação decorreu numa escola regular (ER) do 1º ciclo do ensino básico (CEB) de um agrupamento de escolas (AE) de Lisboa e teve como participantes: duas professoras do ensino regular (DRA e DRB), dois professores da Educação Especial (DE e DC), um deles com funções de coordenação do grupo de Educação Especial, uma psicóloga (PB), uma terapeuta da fala (PA), uma terapeuta ocupacional (PC), a coordenadora da escola do 1º CEB (DD), a coordenadora do departamento do 1º CEB (DB) e o diretor do AE (DA).

Os dados que informam a investigação foram recolhidos com base nos documentos de gestão do processo de avaliação elaborados pelo AE e disponibilizados pelos órgãos diretivos, na en-

trevista semidiretiva feita a todos os participantes do estudo e na observação em duas salas de aula do 1º CEB, lideradas pelas duas professoras do ensino regular (DRA e DRB). Essas técnicas de recolha de informação remetem-nos, de forma assumida, a uma investigação de cariz qualitativo e enquadrada por constructos respeitantes a uma linha de ação baseada num estudo de caso de índole interpretativa. O tratamento da informação recolhida foi realizado com recurso à análise de conteúdo.

De forma geral, podemos referir que os principais resultados oscilam entre dois planos essenciais: o plano do prescrito, associado a um discurso do apropriado, e o plano do concretizado. O prescrito decorre da lei e, de forma mais ou menos sobreposta, formaliza o quadro normativo do AE. O apropriado realiza a interpretação e representação do coletivo relativamente ao processo de avaliação pedagógica, substantivando concepções e práticas. Já o plano do concretizado consubstancia, essencialmente no individual, a ação avaliativa de cada um dos participantes. Sentidos narrativos, entre três pressupostos, dos quais emergem, quase sempre, alguma tensão, ambiguidade e dificuldade em perceber respostas únicas.

Para além dessas narrativas mais específicas ao processo de avaliação pedagógica, acresce um discurso relativo à formação, no qual iremos nos centrar. A formação é uma dimensão que, de certo modo, é apresentada pelos diversos participantes do estudo, como podendo incutir determinada ordem e estabilidade, logo, menos tensão, a todos os demais sentidos dos discursos. Ela é considerada um ponto essencial para uma possível mudança de alguns dos constrangimentos identificados no processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE. Essa perspectiva está presente nas narrativas mesmo quando, por vezes, alguns participantes do estudo recorrem a discursos normalmente relacionados com pressupostos de homogeneização para argumentar a heterogeneidade, a ação para a diversidade. Independentemente desse aspecto geral, as narrativas referentes ao fator formação,

tanto inicial como contínua, remetem a dificuldades respeitantes ao saber, ao saber fazer e ao processo de avaliação pedagógica, bem como à gestão desse processo com base na diversidade. Desse modo, neste texto, com o fim de realçarem-se tanto a importância como a necessidade de formação para o desenvolvimento de um processo de avaliação inclusivo, acentuam-se dois grandes eixos formativos: o da avaliação para as aprendizagens e o da inclusão.

Do mapeamento conceitual

A narrativa que agora apresentamos arroga a intencionalidade de, entre muitas perspectivas possíveis, olhar o objeto de estudo ancorado em pressupostos subjacentes ao paradigma inclusivo (BOOTH; AINSCOW, 2002; EADSNE³, 2008a; RODRIGUES, 2006, 2013) e ao paradigma crítico (HABERMAS, 1987; TRINDADE, 2001; PÉREZ, 2006). Paradigmas que nos dão um mapeamento conceitual e orientam a nossa leitura/interpretação do objeto de investigação. Esse epicentro da investigação é uma preocupação cujo âmago é que a avaliação pedagógica pode ser encarada em contextos escolares naturais, nos quais tanto as políticas como as culturas e as práticas se organizam para promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua condição intrínseca e/ou extrínseca. Um olhar que foca a avaliação pedagógica dos alunos com NEE numa lógica de gestão da diversidade e da própria qualificação dessa diversidade (STOER; MAGALHÃES, 2005).

O presente estudo, embora reconheça que existem outras leituras sobre o processo de avaliação pedagógica, assume de forma explícita a destrição entre avaliação para as aprendizagens e avaliação das aprendizagens (HARLEN, 2006; EADSNE, 2008b; ISAACS et al., 2013; RICE, 2013). Desse modo, esta pesquisa

³ EADSNE: European Agency for Development in Special Needs Education.

concebe o desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica como: intrinsecamente relacionado com os processos de ensino e de aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva (EADSNE, 2008b); ato que visa à equidade (PERRENOUD, 2008b), pressuposto mais atual do que nunca, mesmo que essa equidade possa ser encarada como um desafio constante (RODRIGUES, 2013); regulador dos processos de ensino e de aprendizagem; uma regulação equacionada no decorrer das próprias atividades do aluno, potenciadora de aprendizagens significativas desenvolvidas em contextos naturais de relação (BORDONI, 2000; RICE, 2013), nos quais tanto as políticas como as práticas estão organizadas para promover as próprias aprendizagens e o sucesso de todos os alunos, independentemente da sua condição de partida (EADSNE, 2008a, 2008b).

Portanto, é um processo de avaliação que, pela sua natureza reguladora, bem como pela sua condição eminentemente comunicativa, apela à autorreflexão e à colaboração (CARDINET; LA-VEAULT, 2001; SANTOS, 2002, 2007; SANTOS et al., 2010). É um processo de avaliação formativo que potencia a participação de todos os atores implicados, nomeadamente os alunos (FERNANDES, 2008a; SANTOS et al., 2010). No entanto, a avaliação formativa não olha para a avaliação somativa como o outro extremo de uma dicotomia (FERNANDES, 2006b).

Assim, este estudo, ao colocar ênfase no cariz formativo da avaliação pedagógica, não exclui outros tipos de avaliação, como a diagnóstica e a somativa. Antes as encara como atos e dispositivos que podem concorrer para essa dimensão formativa da avaliação pedagógica (EADSNE, 2008b). No entanto, regista-se que esse entendimento não é linear, pois o processo pedagógico de avaliação é polissêmico (FIGARI; REMAUD, 2014) e, por vezes, pouco claro (FERNANDES, 2006a), características que lhe imputam alguma tensão no que respeita não só à sua qualificação como também ao seu desenvolvimento (EADSNE, 2008b; RYAN; COUSINS, 2009).

Se a emergência da perspectiva de avaliação formativa não anula outros tipos de avaliação, o mesmo não acontece quando se sublinha o possível afastamento entre as ideias preconizadas e as práticas que lhe estão subjacentes. Assim, podemos encontrar práticas que, embora racionalizadas à luz de concepções tidas como mais atuais e adequadas, estão enfeudadas em perspectivas ainda muito tradicionais (PINTO; SANTOS, 2006). O que está em jogo são dois sentidos sobre o desenvolvimento da avaliação pedagógica, que, de algum modo, são díspares. No caso específico da avaliação pedagógica dos alunos com NEE, temos um sentido que sublinha uma avaliação formativa e uma avaliação contínua das competências do aluno (DIFFERENTIATION..., 2007; EADSNE, 2008b; FLORIAN, 2010). Já o segundo sentido tende a enfatizar a medida e a classificação para fins de elegibilidade. A verdade é que, na atualidade, continua patente, em muitas narrativas, uma ideia de avaliação que se confunde com a ideia de medida (FERNANDES, 2008a).

Medir as características cognitivas do aluno e, a partir dos resultados, descrever e classificar o comportamento, prevendo o êxito ou fracasso nos resultados escolares e identificar e classificar os alunos, a fim de projetar os programas educativos especiais ou alternativos (RODRIGO; MARTIN, 2012, p. 16).

Essa é uma perspectiva clínica e psicométrica que se sobrepõe, algumas vezes, a um entendimento mais humanista e pedagógico. Quadro que, no geral, reaviva o confronto entre o paradigma positivista e o paradigma qualitativo. Por um lado, realçam-se a medição e a quantificação dos comportamentos de alunos vistos individualmente e/ou como pertencentes a grupos sociais específicos e devidamente classificados/rotulados. Por outro lado, enfatizam-se, com base em narrativas descritivas e interpretativas da complexidade e multidimensionalidade (PIERANGELO; GIULIANI, 2009; ISAACS et al., 2013; RICE, 2013) de determinado aluno, a compreensão e o enriquecimento da ação desse

indivíduo. Assim como salientam Pinto e Santos (2006), embora a avaliação seja uma das ações mais visíveis na profissão dos professores, é também uma das áreas em que os significados atribuídos revelam maior ambiguidade.

A vertente que hoje se encontra no centro de diversas discussões, tanto teóricas como práticas, é a que propõem Isaacs e outros (2013), ao refletirem sobre serem óbvias as diferenças entre a avaliação de aprendizagem (somativa) e a avaliação para as aprendizagens (formativa). Como realçam Santos e outros (2010, p. 5):

À medida que as teorias de aprendizagem têm evoluído, principalmente ao longo do século XX, a avaliação do desempenho dos alunos tem vindo igualmente a tomar novos significados. De um sentido único, fortemente associado à medida, vem-lhe sendo acrescentada uma nova dimensão. Se é certo que, na primeira metade do século passado, apenas se falava de avaliação, houve a necessidade de qualificar este termo quando se passou a dar deferentes sentidos e funções à avaliação. Assim, passa-se a falar de avaliação somativa quando nos referimos aos processos que procuram responder às exigências sociais da educação, como hierarquizar, selecionar, certificar, e de avaliação formativa quando se procura desenvolver processos cujo principal intuito é o de contribuir para a aprendizagem.

Esses são pressupostos reflexivos que poderão ser úteis para a construção de novas práticas de avaliação pedagógica centradas numa perspectiva mais inclusiva. Numa perspectiva que, porventura, implicará diversas mudanças que tem sido ou será ainda necessário vir a operar. Partilhamos da ideia de que têm existido algumas modificações e inovações nas escolas, como salienta Valles (2009, p. 13, tradução nossa):

Juntamente com essas mudanças nos diversos níveis do sistema educativo surgem novos alinhamentos e reorganização de políticas educativas partindo-se do ponto de vista filosófico da corrente humanista social que

aborda o processo de aprendizagem, segundo o qual se defende que todos os alunos independentemente da sua condição física, mental, cultural, emocional, étnica ou religiosa assim como todas as pessoas com deficiência estão sujeitos aos mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, por isso devem ser incluídos e integrados no sistema educativo regular e avaliados de forma qualitativa e integral de acordo com suas possibilidades e respeitando suas condições.

No entanto, as mudanças têm sido mais visíveis no âmbito das estratégias de aprendizagem e de ensino do que na avaliação pedagógica. Realidade que não contraria a ideia de que o foco na existência de maior diversidade de alunos deve reforçar o sentido de avaliação para as aprendizagens, de avaliação da e para a diversidade, o que se prefigura como uma oportunidade de reformular também as práticas relativas a esse processo. O processo de avaliação, por ser central em toda atividade desenvolvida nas escolas e por estar diretamente relacionado com os processos de ensino e de aprendizagem, assume um estatuto de primordial importância em todo o ato educativo e, mais especificamente, em toda a ação escolar. “A avaliação constitui um dos elementos mais interessantes do modelo didático, pois incide sobre todos os outros. A avaliação afeta os objetivos, conteúdos, recursos, relações de comunicação e organização” (CAPITA, 2009, p. 23, tradução nossa). Processo que, essencialmente, assenta-se nos aspectos de comunicação e interação e a eles se remete, destacando-os como dimensões intencionais (SANTOS et al., 2010).

Como refere a EADSNE (2008b), a vontade assumida por muitas escolas de desenvolver novos métodos de avaliação pedagógica, bem como novas formas de registar as evidências da aprendizagem, possibilitará aos professores e a outros profissionais dotarem-se de um conjunto de dinâmicas e instrumentos que os ajudará a individualizar o processo de avaliação. Como Perrenoud (2008b) afirma, o desenvolvimento de práticas de individualização e, necessariamente, de diferenciação constitui o grande de-

safio à mudança. Mudança que confira ao ato avaliativo pressupostos de representatividade e significabilidade, de flexibilidade, de globalidade e multidimensionalidade, de continuidade bem como de acessibilidade e equidade.

Por isso e muito por causa das diversas leituras sobre o ato avaliativo dos alunos com NEE, é consensual que a construção teórica no domínio da avaliação pedagógica é, conjuntamente com outros conhecimentos, essencial para apoiar as práticas escolares (FERNANDES, 2008b). Configura-se a formação no âmbito da avaliação inclusiva como eixo central dessa construção teórica, pois a melhor prática é, sem dúvida, fruto da elaboração de um bom background teórico.

Egido (1997), com o objetivo de melhorar o atendimento à diversidade nas escolas, destaca alguns pressupostos que considera essenciais. A deficiência no conhecimento desses pressupostos, segundo o autor, tem origem em falhas durante a formação inicial de professores. Egido entende que, para uma escola da diversidade, os professores devem ter formação para o desenvolvimento:

- a) do trabalho em equipe;
- b) da mudança de atitudes, estabelecendo compromissos com a escola da diversidade;
- c) de competências de negociação e partilha com outros profissionais;
- d) de conhecimentos básicos relacionados com a identificação de NEE, bem como de identificação de circunstâncias que favoreçam o insucesso escolar;
- e) de competências que permitam organizar, de forma adequada, a resposta educativa e a capacidade de constituir e adequar o currículo; e
- f) de competências de reflexão crítica sobre a sua própria ação de ensino.

Nessa perspectiva, deve haver uma mudança de atitudes, acen-
tuando a EADSNE (2008b), entre outros aspectos, a necessida-
de de ser implementada formação também na área da avaliação
para as aprendizagens aplicada à avaliação inclusiva.

Bolt e Roach (2009), quando se referem aos alunos com NEE,
quanto ao desenvolvimento do processo de avaliação pedagó-
gica, sobretudo o somativo, sugerem algumas fragilidades de-
correntes da variabilidade das adequações e das práticas dessa
avaliação. Variabilidade que, segundo os autores, pode ser atri-
buída à falta de confiança dos profissionais nas atuais práticas
avaliativas. Nesse sentido, os autores defendem que os diversos
profissionais que trabalham com alunos com NEE devem ter for-
mação específica de modo a:

- a) desenvolver a capacidade de avaliação das competências dos
alunos;
- b) adquirir competências críticas que lhes permitam analisar e
interpretar dados recorrentes do processo de avaliação;
- c) utilizar os resultados da avaliação para criar programas que
permitam uma melhoria do ensino;
- d) adquirir confiança na interpretação e análise da informação
gerada pelos processos de avaliação bem como refletir com
outros profissionais de forma crítica sobre novas estratégias
que possam ser sugeridas por essa informação.

A necessidade dos diversos profissionais de ter, no geral, uma for-
mação mais sólida sobre o processo de avaliação de modo que este
seja mais inclusivo é, normalmente, salientada no sentido de se
operar uma mudança de concepções no que respeita aos procedi-
mentos e instrumentos utilizados no decorrer do referido processo.

Devem existir políticas claras para a formação inicial e
para o desenvolvimento contínuo dos professores que fa-
cultem a toda a equipa interveniente na avaliação os co-
nhecimentos e competências relevantes para a avaliação
inclusiva [...]. A formação deve pôr em evidência a avalia-

ção como resolução de problemas e não a avaliação como identificação dos déficits dos alunos que podem funcionar como barreira à inclusão. A formação deve evidenciar a avaliação para identificar e desenvolver áreas fortes e capacidades enquanto instrumento-chave para apoiar o processo de aprendizagem do aluno (EADSNE, 2008b, p. 61).

Como temos afirmado, a formação de professores é considerada um marco fundamental para o desenvolvimento de processos de avaliação inclusiva (AVALIAÇÃO..., 2009). A formação na área da avaliação inclusiva potencializa, segundo Kemp e Carter (2005), a mudança de atitudes e competências dos professores. Acrescentamos, assim como outros profissionais, que essas mudanças devem ser facilitadoras do desenvolvimento do processo de avaliação e da sua relação com as necessárias adequações curriculares e com a elaboração e implementação dos Programas Educativos Individuais. Estes, bem como outros aspectos, foram o mote para que vários participantes do estudo que desenvolvemos fizessem emergir, nas suas narrativas, o papel essencial da formação no âmbito da avaliação inclusiva.

Da situação dos participantes perante a formação

As narrativas que identificamos relativamente à situação dos diversos participantes no que concerne à formação, bem como a sua importância e necessidade para o desenvolvimento de processo de avaliação inclusiva são a base do presente texto.

Alguns dos entrevistados (DE, DRA e DRB) dizem nunca ter tido formação na área da avaliação pedagógica ou, quando a tiveram, já após a formação inicial, ela foi insuficiente: “[...] na formação inicial não e na formação especializada foi muito residual... Não tinha nenhuma disciplina virada para essa vertente” (DE). Já uma das docentes do ensino regular assume nunca ter tido formação específica na área da avaliação pedagógica, revelando algum constrangimento pela sua insciência dos pres-

supostos teóricos implicados no citado processo: “Não sei... Eu de avaliação não tive formação... Não tenho esses pressupostos teóricos” (DRB). A justificação dada por uma das profissionais para não ter tido formação relacionada com a avaliação pedagógica prende-se à antiguidade do seu curso inicial: “Eu já tirei o curso há bastantes anos, mas isso já evoluiu muito desde que eu tirei o curso... Na altura, não havia uma cadeira específica sobre avaliação” (PC).

Outra entrevistada diz que participou de uma ação de formação, mas direcionada para a avaliação do desempenho dos docentes, acrescentando que, na pós-graduação que frequentou na área da formação e gestão escolar, abordaram algumas questões sobre o assunto: “[...] mas era mais da escola, não de avaliação dos alunos” (DD). Dois participantes referem ter tido formação tanto no curso inicial como, posteriormente, no mestrado. Os outros dois entrevistados (PA e DC) dizem que tiveram formação na área da avaliação pedagógica no mestrado e/ou em ações de formação contínua.

Por último, o diretor esclarece que, em seu curso inicial, desenvolveu um estágio em que as questões da avaliação eram centrais. Salienta ainda a participação em uma pós-graduação “[...] muito ligada à gestão que teve algumas matérias sobre avaliação, mas mais de projetos do que de aprendizagens” (DA).

No que se refere ao desenvolvimento de processos de inclusão, registra-se que quatro dos entrevistados dizem ter tido formação nesse âmbito, seja na formação inicial (PB), seja em pós-graduações (DA e DE), seja, como explicita um dos participantes, em um curso de mestrado (DC). A terapeuta ocupacional diz ter sentido necessidade de formação nessa área, quando se iniciaram os protocolos entre os Centros de Recursos para a Inclusão (CRIs) e os AEs: “Tive formação específica... Tive algumas formações a que assisti... Colóquios, leituras e isso... Desde que soube que vinha para as escolas tenho tentado ir a tudo o que haja [...]” (PC).

Embora a situação de formação nas áreas da avaliação pedagógica e da educação inclusiva (EI) seja muita distinta entre os diversos participantes no estudo, todos foram unânimes em reconhecer o seu contributo para a melhoria das práticas de avaliação como dispositivos de inclusão.

Da importância da formação em avaliação inclusiva

A formação no âmbito da avaliação é considerada importante por diversos participantes no estudo, como ilustram as seguintes palavras: “Para dar mais atenção a alguns aspectos da avaliação dos miúdos, talvez é bom sempre ter uma formação” (DRA). Uma das entrevistadas, dando ênfase à avaliação diagnóstica, considera que a formação é “[...] fundamental! Fundamental para o trabalho que fazemos com as crianças que atendemos baseado numa avaliação inicial” (PC). É nesse sentido que a coordenadora da ER defende que as instituições de formação de professores deveriam dar atenção especial à formação na área da avaliação pedagógica. Já o diretor do AE, embora defenda ser positiva a existência de formação na área da avaliação pedagógica, critica o desajuste que existe entre a formação ministrada e as práticas que são posteriormente exigidas no dia a dia das escolas. O afastamento entre teoria e prática, em seu entender, leva ao desenvolvimento de condutas ineficazes, segregadoras e potenciadoras da criação de obstáculos à aprendizagem dos alunos e à sua progressão escolar. Ele ainda acrescenta que o divórcio que se observa entre a formação na área da avaliação pedagógica e as reais necessidades das organizações escolares centra-se na forma como são encaradas as abordagens de tipo qualitativo em comparação às abordagens de cariz mais quantitativo. Segundo o diretor do AE, verifica-se um distanciamento entre o que é exigido aos professores nas escolas no que respeita ao processo de avaliação pedagógica e as representações que eles têm desse processo:

Era levar pessoas que toda a vida trabalharam fora do ensino básico obrigatório, levá-los a olhar para avaliação com o seu caráter formativo, quando elas só a conseguem ver a nível quantitativo, puro e duro. Mais, ir ao ponto de tudo o que era [...]. Porque já estava na legislação [matéria formativa] eles encontraram forma de a quantificar (DA).

Essa ideia de afastamento entre a realidade do desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica e as representações que os diversos profissionais têm sobre ele, ainda se mantendo como base de reflexão o fator formação, é também aludida pela terapeuta da fala. Essa entrevistada coloca ênfase na inexistência de formação que contemple as abordagens teóricas mais atuais e as práticas que elas implicam, segundo modelos e perspectivas, em sua opinião, mais consentâneos com as necessidades dos alunos: “É possível praticar-se aqui algumas abordagens de avaliação, mas não se pratica [...]. Acho que há falta de formação das pessoas, há pessoas que nem sequer têm noção do que é a avaliação ecológica e que isso existe” (PA).

Também a coordenadora do departamento do 1º CEB, aludindo, de forma indireta, ao constrangimento do fator formação, refere que um dos obstáculos ao desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica é a falta de preparação de alguns profissionais: “Eu creio que algumas vezes é por falta de preparação” (DB). Falta de preparação que, na opinião da psicóloga, se radica na fragilidade da dimensão prática que tem a formação inicial. Essa profissional afirma que a formação que teve na área da avaliação “foi positiva [...]. Mas, em termos de práticas, só depois em contexto real é que se vão consolidando a utilização dos instrumentos em função dos alunos. Acho que foi uma mais-valia, mas foi insuficiente [...]” (PB). Outra perspectiva foi avançada pela terapeuta da fala, que também destacou o distanciamento entre a formação ministrada e as práticas instituídas nas escolas, mas no sentido de que essas práticas constituem um obstáculo para a inovação, um obstáculo que não permite o desenvolvimento de algumas das perspectivas que são aprendidas durante a formação.

Falava-se, sobretudo, num modelo de avaliação ecológica [...]. Não é muito o que é feito nas escolas. Portanto contribuiu para a minha formação pessoal e profissional, no entanto nos agrupamentos de escolas não é possível exercer a avaliação dessa maneira. Mas foi importante para a minha aprendizagem e para exercer funções noutros sítios, dentro da escola é complicado (PA).

Um constrangimento apontado quanto à formação inicial no âmbito do processo de avaliação pedagógica é, como diz a terapeuta ocupacional, a falta de conhecimento de instrumentos e métodos que permitam apoiar o desenvolvimento do referido processo. Outra realidade destacada pelo diretor do AE é a falta de preparação dos professores mais novos, aspecto agravado sempre que os docentes não encontram, ao longo da sua vida profissional, redes de apoio e formação contínua que lhes permitam operacionalizar, de modo contextualizado, os princípios teóricos que, pressupostamente, aprenderam durante a formação inicial. Essa situação pode levar os docentes a não saberem como responder às especificidades de determinados alunos e, com frequência, a adotarem um discurso de segregação e de desresponsabilização.

Outros discursos se referem, de modo explícito, à necessidade de ser promovida a formação contínua não só na área da avaliação pedagógica como também na área das NEE. Essa formação, que emerge em algumas narrativas como uma ação centrada nas próprias necessidades reais do AE, é encarada de modo mais informal e está assentada no envolvimento de todos os profissionais e nas inerentes reflexões que eles possam desenvolver sobre o tema avaliação pedagógica. É um pressuposto que também é aludido nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, as quais remetem esses momentos de reflexão formativa às reuniões de ano de escolaridade.

A coordenadora da ER, na linha de pensamento da mais-valia – que são as ações de reflexão realizadas no próprio con-

texto do AE –, reforça essa ideia, acrescentando-lhe outras perspectivas, como a criação de grupos de trabalho específicos que consubstanciem e liderem tais reflexões. Em sua opinião, a partilha é potenciadora da criação de uma linguagem e ação comuns, tanto no que se refere à avaliação pedagógica como no que diz respeito às intervenções mais gerais com alunos com NEE. Corroborando a proposta de formação centrada nas necessidades reais do AE, a docente de Educação Especial constrói a sua narrativa na defesa de uma ação formal dos diversos órgãos pedagógicos. Segundo essa profissional, esses órgãos de decisão têm responsabilidade acrescida no desenvolvimento de reflexões conjuntas que se possam constituir como formação efetiva na área da avaliação pedagógica.

Eu acho que a avaliação é um processo que é efetivo na escola e que temos que realizar, mas, como é uma coisa muito instituída, não paramos para refletir muito sobre como é que estamos a fazer a avaliação e se podíamos mudar alguma coisa nessa avaliação. Esse processo de reflexão deveria ser lançado em termos de coordenação em conselhos de docentes e no grupo de educação especial. Esta ação também deveria vir do conselho pedagógico [...]. Nós temos uma Comissão de Avaliação, mas lá está. Está mais ligada ao desempenho dos professores. Relativamente aos alunos, não tenho conhecimento se existe algum grupo para dinamizar estas questões (DE).

A reflexão, como ato planificado para a formação na área da avaliação pedagógica, pode ajudar a ultrapassar os obstáculos que afligem muitos profissionais, sobretudo os que trabalham no âmbito da Educação Especial, o que atenuaria os constrangimentos que podem advir de práticas que são desenvolvidas com base em reflexões informais e com recurso a modelos de ação. É um tipo de formação que permite a replicação de práticas observadas na ação com pares. Segundo a docente de Educação Especial, embora se verifique essa replicação no AE, ela necessita de ser imbuída de reflexões mais consistentes.

Com referência explícita à Educação Especial, a coordenadora do departamento do 1º CEB ainda manifesta a necessidade de ser dada maior atenção à variável formação logo no momento de recrutamento dos docentes. Segundo ela, os docentes de Educação Especial deveriam ter uma formação mais consistente do que os demais colegas. Em sua opinião, as fragilidades formativas sentidas em alguns desses profissionais tornam os apoios menos qualificados, nomeadamente no que se refere ao processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE. A ideia de falta de preparação dos docentes de Educação Especial é reforçada pela mesma entrevistada ao se referir à necessidade de ser definido um perfil de competências para o recrutamento desses profissionais com base tanto nas necessidades denotadas pelo AE quanto em algumas características pessoais, ou seja, um perfil que tenha em conta o desenvolvimento da profissionalidade.

Embora o foco seja a formação para o desenvolvimento de processos de avaliação inclusiva, a verdade é que, sob esse mote, se percebem duas dimensões: uma relacionada com processos de avaliação das aprendizagens, eminentemente somativa, centrada no problema e direcionada para a elegibilidade dos alunos com NEE para respostas específicas, muitas vezes mais segregadoras e que requerem também instrumentos normalizados para tipos variados de problemáticas; outra referente à perspectiva de avaliação para as aprendizagens, mais qualitativa e integradora de toda a informação, nomeadamente advinda de processos de avaliação somativa, mas que potenciam o feedback para os processos de ensino e de aprendizagem. Esta última dimensão reúne os argumentos que defendem uma avaliação para todos os alunos. Uma avaliação que perspetive e integre as diferenças socioculturais e individuais, potenciando a elegibilidade de respostas específicas para alunos específicos, e que promova a aprendizagem e a participação de todos.

Da discussão dos dados

A abordagem ao tópico da formação é considerada, nas narrativas de diversos participantes deste estudo, um ponto essencial para uma possível cessação de alguns dos constrangimentos identificados. Narrativas que remetem tanto às dificuldades respeitantes ao saber e ao saber fazer acerca do processo de avaliação pedagógica como à gestão desse processo com base na diversidade. Grosso modo, dos discursos da terapeuta da fala, da psicóloga, do diretor do AE, da coordenadora do departamento do 1º CEB e da coordenadora da ER emerge a ideia de que é na formação, como também defende Cortesão (1991, p. 93), que “[...] apesar das limitações de ordem vária, em boa parte se joga a sorte de algumas das tentativas de mudança ou de manutenção das características do sistema”. A formação, como dimensão potenciadora da mudança, é objetivada pelo diretor do AE, no sentido de reverter a tendência para o desenvolvimento de avaliações de cariz mais quantitativo.

O termo formação na área da avaliação pedagógica é transversal na fala de quase todos os participantes, seja por ela não ter existido, seja por ser sentida como necessária. Evidenciando esse fato, destacamos o discurso de uma das docentes do ensino regular e da terapeuta ocupacional, que explicitaram as fragilidades da temática avaliação nos cursos de formação inicial, devido à inexistência de conteúdos e de discussão sobre o assunto, um fato referido por quase todos os participantes do nosso estudo (BARBOSA, 2012).

Na linha de entendimento de Barbosa (2012), aceitamos que a avaliação é sempre um tema delicado no dia a dia das escolas. Muitos professores, após sua formação, não possuem elementos teóricos que enquadrem as suas práticas avaliativas, realidade que parece poder generalizar-se com referência aos demais profissionais.

Dos diversos testemunhos sobressaem, em geral, o impacto irrisório da formação inicial nas práticas dos profissionais bem

como a presumível fragilidade da socialização que é feita nas escolas pelos novos professores. Socialização muitas vezes baseada em modelos de ação conservadores, como sugere o diretor do AE. Braga (2001) revela que, quando as crenças e as condutas não se harmonizam, uma ou outra dessas dimensões sofre adaptações de modo a se atingir o equilíbrio. O movimento no sentido de maior consistência entre crenças e condutas é sempre resultado de um processo de negociação e interatividade que se desenvolve entre os diversos sujeitos, os estímulos e as limitações da própria organização escolar. Por um lado, temos as características pessoais de cada um dos profissionais com as suas crenças e perspectivas, algumas vezes idealizadas, do que deve ser a sua ação. Por outro lado, surge-nos uma formação também ela eivada de crenças bem como de pressupostos ideológicos e teóricos que nem sempre estão em consonância com as práticas que as escolas idealizam desenvolver. A essa realidade acresce-se, ainda, toda uma panóplia de constrangimentos que advêm da própria cultura da organização escolar.

A terapeuta da fala acredita que a formação, tanto inicial como contínua, potenciaria o desenvolvimento de processos de avaliação pedagógica como ações de índole formativa e multidimensional bem como atenuaria a desresponsabilização pelo ato avaliativo denotada por algumas atitudes dos docentes do ensino regular. Acreditamos que o desenvolvimento da profissionalidade implica o envolvimento de todos os profissionais e é um movimento contínuo e biunívoco entre os saberes teóricos e as experiências práticas (BRAGA, 2001).

Esse movimento se inicia, oficialmente, com a formação inicial, mas não se restringe a ela. Se a formação inicial é importante no momento de transição dos profissionais que começam a sua atividade, ela necessita ser sistematicamente complementada pela formação contínua, como defendem o diretor do AE, a coordenadora da ER e a terapeuta da fala. Com esse fim, é imprescindível implicar não só os contextos de trabalho em que os profissio-

nais desenvolvem a sua atividade como também as instituições de formação (BRAGA, 2001).

Portanto, toda formação deve almejar mais do que a simples acumulação de conhecimentos ou técnicas e práticas integradas na segurança das rotinas. Ela deve se assentar no desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica dos profissionais. Ideia que é veiculada pelas narrativas da docente de Educação Especial. Uma percepção que é clara quando se tem em mente que não se “[...] trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de mobilização de saberes” (NÓVOA, 1991, p. 71). É uma perspectiva de formação alicerçada na experiência partilhada pelos diversos profissionais, desenvolvida em contextos de prática e decorrente da entreaajuda no desempenho da profissão, que se reflete no sucesso das atividades pedagógicas realizadas:

Uma avaliação bem sucedida exige que sejam considerados vários fatores (por exemplo, o conhecimento, a experiência e expectativas do professor, o contexto escolar, o contato profissional e o debate fora da escola), sendo concedido aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel ativo na elaboração e na implementação de todo o processo (DAY, 1999, p. 102-103).

Nessa linha de pensamento, é uma formação que fornece “[...] os meios de um pensamento autônomo e que facilite a dinâmica da autoformação participada” (NÓVOA, 1991, p. 70). É um modelo formativo que alicerça “[...] a mudança num projeto de ação apoiada numa análise e reflexão continuada” (CADIMA; GRE-GÓRIO; NIZA, 1995, p. 296) e ao mesmo tempo (trans)forma os atores/autores do projeto formativo. A partilha de experiências configura um espaço de formação que implica os diversos profissionais como formandos e formadores.

A inexistência de formação coerente e consistente na área da avaliação pode, como afirma a coordenadora da ER, colocar a ação

na esfera do pessoal. O saber fazer não existe sem um contexto concreto que se possa consubstanciar e conhecimentos teóricos que, embora dinâmicos, objetivem e realizem a ação, sob pena de esta se assentar no senso comum. Assim perspectivada, a ação se radica numa autoimagem do ser professor assim como numa percepção do ato avaliação, que foram construídas ao longo de anos pela experiência de ser aluno e familiar de alunos. Desse modo, a idealização que se constrói sobre o ser determinado profissional, como explicita Braga (2001), está presente no início de carreira dos professores. Acrescentamos, com base nas palavras da psicóloga, da terapeuta ocupacional e da terapeuta da fala, que, no início da carreira desses profissionais, de algum modo eles terão que desenvolver em contexto educativo processos de avaliação pedagógica. Desse fato resulta que “[...] a realidade é que os alunos sofrem avaliações (e com as avaliações) sem, no entanto, aprender com elas e sobre elas” (BARBOSA, 2012, p. 1).

Do discurso do diretor do AE emerge que a formação inicial é percebida como distante da realidade da escola, o que agrava o que antes dizíamos sobre a ação baseada no senso comum e na crença do que é ser professor e inerentemente do que é avaliar, convicções pelas quais cada professor filtra a sua formação inicial.

Este saber natural forma uma lente ou um filtro através do qual o professor observa a sua formação, pelo que as ideias, os conceitos e até os skills que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituída por dados por ele aceites como corretos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte, enquanto as ideias que confirmam o ego são valorizadas e vistas como credíveis (BRAGA, 2001, p. 32-33).

Assim, para além de a informação sobre a avaliação, nomeadamente a formativa, ser, como já nos referimos, pouca ou nenhuma nos cursos de formação (PERRENOUD, 1999), estes se assentam, por vezes, segundo a narrativa do diretor do AE e da

coordenadora da ER, num racionalismo acadêmico e técnico que inculca aos futuros profissionais que intervirão na escola um papel passivo, o papel de organizador e gestor dos conteúdos de aprendizagem que espera que os alunos venham a reproduzir. Na formação, a ênfase coloca-se na forma de produzir trabalho escrito, corrigi-lo e construir tabelas, e não na preparação para a observação individualizada dos alunos nem na organização da informação para posterior utilização na intervenção, ou seja, o professor não é habilitado para valorizar qualitativamente a informação obtida pela avaliação (PERRENOUD, 2008a). Esse é um pensamento ao qual se alinham, na generalidade, as narrativas do diretor do AE e da coordenadora da ER.

Nessa perspectiva, recorremos também a Hoffmann (2003), que diz que, nos cursos de formação de professores, a aprendizagem sobre avaliação restringe-se, muitas vezes, às teorias que abordam a forma como elaborar testes, atribuir notas e conferir à aprendizagem realizada pelos alunos uma medida. Fato que, segundo a autora, pode justificar muitas atitudes que hoje existem na escola. Para além das narrativas que criticam o modo como a avaliação é abordada na formação inicial de professores, destacam-se os discursos da terapeuta da fala e da terapeuta ocupacional, que chamam a atenção para o fato de essa temática ter sido muito fugaz em seus cursos de formação inicial e indiciam seu cariz eminentemente psicométrico e de classificação. Este último aspecto também é reconhecido pela psicóloga relativamente à sua formação inicial.

Além das críticas que as narrativas anteriores revelam, tanto a terapeuta da fala como a psicóloga defendem que a formação inicial deveria ter potenciado o contato e o manuseamento prático de instrumentos de avaliação aferidos segundo a norma e direcionados para tipologias de problemáticas específicas. Contrariamente, parece-nos importante que a formação:

- a) forneça modos diferenciados de recolher informação múltipla e variada referente aos alunos e informação multidimensional

mensional pela sua referência a diversos contextos, físicos ou psicológicos, com que os profissionais são bombardeados todos os dias;

- b) ensine a discernir o importante do acessório, a saber organizar a informação de modo crítico e projetivo, para que ela retroalimente as ações não só de curto e médio prazo mas também as de longo prazo.

Só se assumindo esses pressupostos, poderá haver maior compreensão sobre os problemas dos alunos bem como sobre as respostas mais adequadas a essas questões (PERRENOUD, 2008a).

Da formação se espera que prepare os diversos profissionais para recorrerem à avaliação formativa como um instrumento de trabalho que deve (in)formar a planificação para todos os alunos, nomeadamente orientando e definindo, de forma clara, que aprendizagens eles devem assimilar. A formação tem como missão, explicitamente, fornecer informação e instrumentos que permitam desenvolver de modo eficaz a relação entre a operacionalização do Programa Educativo Individual e a avaliação formativa.

Nessa premissa, reconhecemos também uma dimensão epistemológica da avaliação para as aprendizagens, uma vez que, embora docentes e outros técnicos, como temos verificado, tendam a perpetuar modelos eminentemente quantitativos e de medição, estes apresentam algumas nuances que os diferenciam.

Por um lado, temos os docentes que tentam classificar os alunos e quantificar sua aprendizagem pelas suas capacidades de aquisição de conteúdos; por outro lado, os demais profissionais que, embora também valorizem esse aspecto, tentam, pelas suas características de formação e talvez pela idealização da sua ação, classificar os alunos e quantificar sua aprendizagem pelas suas condições intrínsecas, pelos seus comportamentos, formas de ação e organização cognitiva, motora, linguística ou outra. Estes últimos são profissionais como a psicóloga, a terapeuta da fala e

a terapeuta ocupacional, que tendem a fragmentar o ato avaliativo em áreas que correspondem, grosso modo, ao núcleo central do currículo da sua formação inicial.

No entanto, a avaliação para as aprendizagens só será educativa na medida em que se refira à ação multidimensional do aluno em contexto educativo ou que, direta ou indiretamente, ao próprio aluno se reporte e na medida em que contribua para a contínua readaptação do ato educativo, no âmbito do processo de ensino ou do processo de aprendizagem.

Como afirma Rodrigues (1999, p. 21), existem sobre a avaliação dos alunos pontos de vista que diferem do conceito sociológico e do psicológico, que a encaram “[...] a partir de um levantamento e caracterização do seu significado pedagógico, tomando-a como elemento da atividade educativa ou como fenômeno educativo”. Desse modo, parece lícito defender que os demais pontos de vista concorrem de forma integrada para a concretização desse fenômeno educativo. Esse aspecto, introduzido na formação dos diversos profissionais, aproximaria concepções e talvez fizesse convergirem, de forma mais eficaz, respostas para a diversidade dentro das escolas. O mesmo parece ser válido se segmentarmos dentro da formação sobre os processos de avaliação, como exercício acadêmico, a formação no âmbito da educação inclusiva.

À exceção dos docentes de Educação Especial, um deles coordenador da equipe interdisciplinar, que dizem ter formação específica na área das NEE e da educação inclusiva, todos os outros participantes deste estudo assumem que a sua formação nessa área se assenta nos anos de experiência que tiveram com alunos com NEE e em seminários que frequentaram. Como defende a EADSNE (2008b, p. 53), “[...] se os professores de turma têm de implementar o processo de avaliação inclusiva, então, devem ter as atitudes, formação, apoio e recursos apropriados”. Isso para que não exista um desconhecimento funcional da diferença e para que seja construída uma representação exata da heterogeneidade do

seu grupo. Para que não tenham “[...] uma imagem pouco individualizada dos alunos” (PERRENOUD, 2008a, p. 106).

Salientamos a narrativa da terapeuta ocupacional, que explicita que, após bastantes anos de trabalho com alunos com NEE, somente quando ela começou a desenvolver intervenções em contexto escolar, sentiu necessidade de frequentar seminários sobre inclusão. Em nosso entendimento, a única forma de promover os pressupostos da educação inclusiva no que se refere à avaliação é envolver os futuros profissionais. Esse envolvimento deve começar durante a formação, com o ensino de alunos com NEE em escolas regulares, como apontam Forlin e Chambers (2011). Na esteira dessas autoras, parece-nos importante aludirmos ainda a outros modelos de formação, para que os diversos profissionais tenham consciência do que deve ser o trabalho nas escolas com base nos pressupostos de inclusão.

A diversidade de modelos inovadores para preparar docentes para a educação inclusiva bem como para preparar outros profissionais que trabalham na escola é referenciada por diversos autores e sintetizam-se em: experiências de campo em salas de aula inclusivas (VAN LAARHOVEN et al., 2007); estágios (CARA, 2007; SHADE; STEWART, 2001); difusão de informações sobre a diversidade ao longo do currículo (JUNG, 2007; ROMI; LEYSER, 2006; WINTER, 2006); entrevistas (MILLER, 2008); contato direto com pessoas com deficiência (CHAMBERS; FORLIN, 2010; FORLIN et al., 2007); atividades de incursão, por exemplo, crianças com deficiência visitando a universidade (CHONG; FORLIN; AU, 2007; FORLIN, 2003). Forlin e Chambers (2011) defendem ainda que é essencial que os novos profissionais trabalhem durante a sua formação com grupos diferenciados de alunos.

A Unesco (acesso em 22 ago. 2013) acrescenta que o professor inclusivo é um profissional que, em sua formação, deve:

- a) desenvolver uma forte consciência das realidades da comunidade, por isso a formação deve prever conteúdos relacio-

nados com a sociologia, tornando os profissionais comprometidos com a sociedade e sensíveis às realidades dos alunos e dos contextos em que eles interagem;

- b) reconhecer as diferenças e ser capaz de implementar estratégias de aprendizagens para todos os alunos (igualdade), para pequenos grupos e para os alunos individualmente (equidade), portanto as intervenções dos formadores devem ser orientadas para a diversidade, e os conceitos de qualidade, igualdade e equidade devem ser traduzidos em ações específicas;
- c) aprender, mediante diversas estratégias e formas de colaboração, a cooperar com outros profissionais, uma vez que o trabalho colaborativo é uma fonte de diálogo e coadjuvação no processo de ensino;
- d) promover aprendizagens em contextos educativos inclusivos reais, para que a capacidade de identificação da diversidade possa se concretizar;
- e) desenvolver um olhar global e comum sobre a diversidade – independentemente dos níveis de educação em que possa vir a lecionar – por meio de uma formação em educação inclusiva com base em uma visão, uma filosofia, um enquadramento legislativo, uma linguagem, práticas para a diversidade e outros conhecimentos mais específicos que imprimam os mesmos valores de referência em todos os profissionais;
- f) ter tutorias e supervisão prestadas por profissionais mais experientes pelos menos nos dois primeiros anos de trabalho, que devem incluir, entre outras iniciativas, sessões de reflexão, discussão de casos concretos, tomada de decisão sobre planificação e sua necessária adequação, o que propicia aos novos profissionais orientação para a intervenção, acompanhamento informado e cooperação com base na corresponsabilidade.

Ainda no que se refere ao componente formação, destacamos a necessidade de se desenvolverem competências adequadas e realçamos as críticas formuladas pela coordenadora do departa-

mento do 1º CEB. O discurso dela se centra na ação dos docentes de Educação Especial e aponta para a necessidade de serem equacionadas outras formas e critérios de recrutamento desses professores. Em um primeiro momento, ela cita a dificuldade de esses profissionais serem indicados de acordo com as características dos alunos. Por sua vez, Forlin e Chambers (2011), em seu estudo, dizem que os futuros professores expressam que a formação para a inclusão deve ter em conta a combinação entre conteúdos associados à diversidade e conteúdos relativos à Educação Especial – estes últimos referentes a aspectos mais específicos do trabalho a ser desenvolvido com alunos que apresentam condição de deficiência. Segundo as autoras, tanto uns como outros conteúdos devem estar disseminados por todo o currículo de formação. Ao aceitarmos esse pressuposto como importante na formação inicial, ele se torna relevante na formação contínua e imprescindível na formação especializada.

Em um segundo momento, interpenetram-se as críticas expressas pela coordenadora do departamento do 1º CEB e a ideia de Braga (2001, p. 66), que diz que: “[...] para compreender o choque da realidade é também necessário equacionar aspectos pessoais – dos quais fazem parte quer a escolha (in)adequada da profissão, quer a exibição de atitudes (im)próprias e de características pessoais (des)ajustadas para a docência”.

Desse modo, é necessário equacionar formas de recrutamento, nas quais a responsabilidade da decisão seja da entidade empregadora. A possibilidade de os agrupamentos de escolas escolherem os seus colaboradores levaria as instituições de formação a se tornarem mais inovadoras e atuais relativamente ao tipo de currículo que propõem e mais criteriosas no que diz respeito tanto a esses currículos quanto à própria seleção dos estudantes e mesmo dos formadores.

Assim, com respeito à formação, alinhamo-nos às recomendações da Unesco, que orienta que todos os currículos de formação ini-

cial e contínua baseiem-se nos paradigmas interpretativo e crítico, o que também acontece com novas formas de (re)organização das respostas educativas à diversidade, nomeadamente no que se refere à temática da avaliação pedagógica. Os profissionais necessitam ser informados sobre a melhor forma de desenvolver processos de avaliação educativa tendo em vista a inclusão.

Experiências práticas, apoio e formação ajudam a desenvolver, nos professores, atitudes positivas em relação a lidar com as diferenças na sala de aula; compreender a relação entre o processo de aprendizagem e o de avaliação; compreender o conceito de equidade e o de igual acesso à avaliação (EADSNE, 2008b, p. 53).

No entanto, assumimos que a formação não pode ser vista como algo mágico capaz de, per se, resolver todos os problemas. Também é preciso levar em conta, como já nos referimos, tempos sociais e econômicos, que marcam ideologias e políticas. A realidade (in)forma modelos de formação assim como variáveis pessoais, como: crenças, esquemas de pensamento, motivações e percepções da ação. Para além disso, mudanças implicam aspectos que não se confinam à formação, mas se alargam até a própria (re)organização do atendimento à diversidade que é prestado no AE. Atendimento que necessita, nomeadamente no que se refere à avaliação pedagógica, da convergência colaborativa de todos os profissionais.

Em síntese

A formação na área da avaliação pedagógica é tida como estruturante de toda a ação dos profissionais que desenvolvem atividades de ensino na escola, para promover e qualificar as aprendizagens dos alunos. Trata-se de uma formação tanto inicial como contínua, relativa não só aos princípios gerais que (in)formam o desenvolvimento do processo de avaliação mas, sobretudo, às técnicas e às didáticas que potenciam e efetivam um processo

de avaliação inclusiva. A formação é uma componente essencial para que todos os profissionais implementem e apoiem, de forma mais eficaz, o referido processo, para que consigam centrar a sua zona de interesse e preocupação nas implicações que o processo pode ter, não só na promoção das aprendizagens dos alunos com NEE, mas também nas próprias questões de planificação da intervenção educativa.

Referências

AVALIAÇÃO inclusiva: uma necessidade para a formação de professores. Education and Culture Lifelong Learning Programme COMENIUS. 2009. Disponível em: <http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Avaliacao_Inclusiva_WD_PT.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BARBOSA, F. R. P. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 29 jul. 2012 – 1º ago. 2012, Caxias do Sul. **Conferências UCS – IX Anped Sul**, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/58>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BOLT, S. E.; ROACH, A. T. **Inclusive assessment and accountability**: a guide to accommodations for students with diverse needs. New York: The Guilford Press, 2009.

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Manchester: Center for Studies on Inclusive Education, 2002.

BORDONI, T. **Descoberta de um universo**: a evolução do desenho infantil. Belo Horizonte: Linha Direta, 2000.

BRAGA, F. **Formação de professores e identidade profissional**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CADIMA, A.; GREGÓRIO, C.; NIZA, S. Um processo de formação em contexto. **Inovação**, v. 8, n. 3, p. 295-307, 1995.

CAPITA, A. M. H. La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Innovación y Experiencias Educativas**, n. 16, p. 23-26, 2009.

CARA, C. Musical chairs: a case and commentary about creating inclusive educational practices. **The International Journal of the Humanities**, v. 5, n. 7, p. 215-222, 2007.

CARDINET, J.; LAVEAULT, D. L'activité évaluative en éducation: évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In: FIGARI, G.; ACHOU-CHE, M. (Coord.). **L'activité évaluative réinterrogée**: regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles: Bock Université, 2001. p. 15-29.

CHAMBERS, D.; FORLIN, C. Initial teacher education and inclusion: a triad of inclusive experiences. In: FORLIN, C. (Ed.). **Teacher education for inclusive education**: changing paradigms and innovative approaches. New York: Routledge, 2010. p. 74-82.

CHONG, S. S. C.; FORLIN, C.; AU, M. L. The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 2, p. 161-179, 2007.

CORTESÃO, L. Formação: algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. **Inovação**, v. 4, n. 1, p. 93-99, 1991.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p. 95-114.

DIFFERENTIATION of terms: screening, evaluation & assessment. TATS eUpdate. Evaluation & Assessment of Young Children. 2007. Disponível em: <<http://tats.ucf.edu/docs/eUpdates/Evaluation-1.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

EADSNE. **Processo de avaliação em contextos inclusivos**: implementação do processo de avaliação inclusiva, 2008a. Disponível em: <www.european-agency.org>. Acesso em: 8 abr. 2010.

_____. **Processo de avaliação em contextos inclusivos**: questões-chave para políticas e práticas. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education, 2008b.

_____. **Seven essential components for teacher education for inclusion (details)**. Disponível em: <<http://www.inclusive-education-in-action.org/051EN>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

EGIDO, L. T. La escuela de la diversidad: algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 1, n. 0, p. 1-5, 1997.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto, 2008a.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006a.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008b.

_____. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 40, n. 3, p. 289-348, 2006b.

FIGARI, G.; REMAUD, D. **Méthodologie d'évaluation en éducation et formation**: ou l'enquête évaluative. Bruxelles: Deboeck, 2014.

FLORIAN, L. Inclusão e necessidades especiais: o que significa ser professor de educação especial na era da inclusão. **Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, p. 8-14, 2010.

FORLIN, C. Preservice teacher education: involvement of students with intellectual disabilities. **International Journal of Learning**, v. 10, p. 317-326, 2003.

FORLIN, C. The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. **Exceptionality Education International**, v. 21, n. 3, p. 50-65, 2011.

FORLIN, C.; CHAMBERS, D. Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 1, p. 17-32, 2011.

FORLIN, C. et al. Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 13, n. 2, p. 195-209, 2007.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II**. Madrid: Taurus, 1987.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purpose. In: GARDNER, J. (Ed.). **Assessment and learning**. London: Sage, 2006. p. 103-117.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ISAACS, T. et al. **Key concepts in educational assessment**. London: Sage, 2013.

JUNG, W. S. Preservice teacher training for successful inclusion. **Education**, v. 28, n. 1, p. 106-113, 2007.

KAVAFIS, K. P. **Poemas**. Barcelona: Seix Barral, 1994.

KEMP, C.; CARTER, M. Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, v. 30, n. 1, p. 31-34, 2005.

MILLER, M. What do students think about inclusion? **Phi Delta Kappan**, v. 89, n. 5, p. 389-391, Jan. 2008.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

PÉREZ, V. M. O. Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la "escuela-educadora". **Revista Complutense de Educación**, v. 17, n. 1, p. 51-64, 2006.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. São Paulo: Artmed, 2008a.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Pédagogie différenciée**: des intentions à l'action. Paris: Esf, 2008b.

PIERANGELO, R.; GIULIANI, G. **Assessment in special education**: a practical approach. New Jersey: Pearson, 2009.

PINTO, J.; SANTOS, L. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

RICE, L. **Common sense assessment in the classroom**. Huntington Beach: Shell Education, 2013.

RODRIGO, M. D. A.; MARTIN, M. P. S. A avaliação das necessidades educativas do aluno. **Educação Inclusiva**, v. 3, n. 1, p. 14-21, 2012.

RODRIGUES, D. A avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p. 15-76.

_____. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

_____. Notas sobre a investigação em educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Investigação em educação inclusiva**. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana, 2006. v. 1, p. 11-16.

ROMI, S.; LEYSER, Y. Exploring inclusion pre-service training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. **European Journal of Special Needs Education**, v. 21, n. 1, p. 85-105, 2006.

RYAN, K. E.; COUSINS, J. B. **The SAGE international handbook of educational evaluation**. Thousand Oaks: Sage, 2009.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: PORTUGAL. Ministério da Educação (Ed.). **Reorganização curricular do ensino básico**. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa, 2002. p. 71-84.

_____. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: MENEZES, L. et al. (Org.). **Avaliação em matemática**: problemas e desafios. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/avaliacao_files/MA_livro_Aval..pdf>. Acesso em: 29 maio 2010.

SANTOS, L. et al. **Avaliar para aprender**: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário. Porto: Porto Editora, 2010.

SHADE, R. A.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. **Preventing School Failure**, v. 46, n. 1, p. 37-41, 2001.

STOER, S.; MAGALHÃES, A. **A diferença somos nós**: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Afrontamento, 2005.

TRINDADE, M. N. Concepção de avaliação. **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 7, n. 14, p. 16-21, 2001.

UNESCO. **Seven essential components for teacher education for inclusion (details)**. Disponível em: <<http://www.inclusive-education-in-action.org/051EN>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

VALLES, M. N. S. Evaluación cualitativa de los aprendizajes en la atención a la diversidad. **REDHECS**, ano 4, n. 7, p. 10-23, 2009.

VAN LAARHOVEN, T. R. et al. A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 5, p. 440-455, Nov./Dec. 2007.

WINTER, E. C. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. **Support for Learning**, v. 21, n. 2, p. 85-91, 2006.

FALANDO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CARTOGRAFANDO PROPOSTAS FORMATIVAS EM CONTEXTO

Alexandro Braga Vieira

Denise Meyrelles de Jesus

Introdução

Nas últimas décadas, a sociedade vem direcionando atenção para o ambiente escolar, entendendo-o como um espaço-tempo fecundo para o desenvolvimento de propostas de formação continuada de professores, rompendo, assim, com perspectivas teóricas que sintetizavam as escolas somente como ambientes pensados para a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, também tem buscado trabalhar com a lógica do espaço escolar como lócus de conhecimento e formação para alunos e professores.

Por meio de estudos de mestrado e doutorado, pesquisas coletivas do grupo e cursos de extensão, temos nos aproximado de várias escolas públicas e de profissionais que atuam em sistemas de ensino e percebido que a reflexão crítica sobre o vivido, alimentada por diferentes olhares teóricos, pode ajudar os professores a se formarem em processo.

Esse movimento também tem sinalizado a possibilidade de ajudar a escola a refletir sobre sua filosofia educativa, sobre a maneira como lida com o currículo, planeja as práticas de ensino, organiza os processos de avaliação da aprendizagem e escolariza os diferentes grupos de estudantes que chegam a ela a partir dos pressupostos da Educação para Todos.

Entre os diferentes aportes teóricos utilizados para a constituição do diálogo com o vivido escolar, temos encontrado, nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, importantes reflexões para ajudar a pensar a escola em suas possibilidades e desafios de educar na diferença/diversidade humana. O presente texto encontra-se subdividido em dois momentos: no primeiro, apresentamos uma reflexão mais teórica sobre as contribuições de Santos (2006, 2007) para a formação de professores e, no segundo, algumas estratégias de formação continuada constituídas pelo grupo de pesquisa, envolvendo escolas de ensino comum que vivenciam o desafio de escolarização de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial.

Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e os processos de formação docente

O pensamento de Santos (2007) vem alimentando várias propostas de formação continuada desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, levando os educadores a refletirem que a racionalidade moderna é nutrida por uma linha de pensamento denominada “indolente”, que valoriza os conhecimentos considerados científicos enquanto invisibiliza outros.

Nos espaços de formação, temos refletido que essa racionalidade produz um vasto desperdício de conhecimentos e de experiências, levando muitos educadores a acreditarem que não é possível produzir diálogos entre os saberes e as ações dos profissionais da educação, entre escola e família e muito menos entre alunos

e professores. Santos (2006) tem nos ajudado, por exemplo, a reconhecer a potência existente entre os saberes e as atividades de professores e pedagogos, alçando a escola a uma instância capaz de contribuir com a transformação dos processos desiguais de participação social e cognitiva, assumindo o educador como profissional que trabalha com e sobre o saber e que necessita, portanto, de dominar o conhecimento a ser ensinado para torná-lo acessível ao estudante.

Esse movimento tem levado muitos educadores a pensarem como Pimenta (2005), quando argumenta que, para um trabalho de qualidade, os professores precisam vivenciar experiências de formação que relacionem os fundamentos da educação, o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados e a reflexão crítica da didática utilizada, pois são aspectos importantes para falarmos de ensino com qualidade para todos os alunos.

[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2005, p. 24).

Entre as várias ideias produzidas por Santos (2007) para analisar a sociedade contemporânea, o pressuposto de que precisamos romper com a “razão indolente” e caminhar em direção à produção de “conhecimentos prudentes para uma vida decente” tem nos permitido pensar os profissionais da educação como sujeitos críticos, reflexivos e pesquisadores de novas lógicas de ensino, ainda que, por muito tempo, as agências de formação fossem consideradas os únicos espaços capazes de produzir conhecimentos teóricos, restando às escolas a organização de práticas.

As reflexões do autor vêm ajudando os professores a criarem outras lógicas de ensino e pensamentos teóricos para problematizar a exclusão vivida por vários alunos da/na escola. A ideia de produção de conhecimentos alternativos aos modelos hegemônicos tem colaborado com o rompimento de pressupostos da normalidade/anormalidade que esboçam um padrão de estudante quanto aos processos de aprendizagem. Um “conhecimento prudente” toma a formação humana como ponto de análise e objetiva garantir que as pessoas possam ter consciência de seus direitos e deveres, bem como do lugar que ocupam ou podem ocupar na sociedade pela via do conhecimento.

Assim, as teorizações de Santos (2006) têm levado muitos educadores a refletirem sobre o quanto o olhar do professor sobre o aluno pode produzir processos de inclusão, mas também de exclusão. A razão indolente pressupõe um padrão de sujeito para a produção do conhecimento. Descarta, assim, vários grupos sociais e estudantes que não se enquadram nessa perspectiva.

O diálogo firmado entre as teorizações de Santos (2007) e as questões vividas pela escola tem permitido que muitos educadores produzam essas reflexões, já que a razão indolente influencia a maneira como subjetivamos alguns alunos, principalmente aqueles que se afastam do ideal. Mediante as dificuldades encontradas em lidar com estudantes que trazem trajetórias escolares diferenciadas, a razão indolente projeta a ideia de que não faz sentido falar em escolarização para todos, pois muitos “não são propensos a aprender”.

Amaral (1998), em várias de suas produções, também anunciou essa tensão ao afirmar que a sociedade contemporânea produz os sujeitos desviantes a partir de uma comparação feita com o protótipo de indivíduo que apresenta características socialmente valorizadas: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua to-

talidade ou particularidade são perseguidas, consciente ou inconscientemente, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade.

Assim, nas várias propostas de formação organizadas pelo grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar, os integrantes do grupo têm encontrado caminhos para pensar com a escola que os desafios da educação contemporânea não se resumem nos alunos. Muitas vezes, o educador atribui os dilemas da educação a esses sujeitos, esquecendo-se de que a formação docente, os currículos, as estratégias de ensino, a gestão escolar, as políticas educacionais, as relações estabelecidas no ambiente escolar compõem uma ampla rede de significados, que pode favorecer ou não a aprendizagem de todos.

Essas reflexões têm nos feito reconhecer que a formação continuada centrada na escola é uma rica oportunidade de partilha, de troca, de escuta e de respeito ao outro, de se constituir possibilidades de conjugar a diferença à igualdade, relacionar o currículo com o desenvolvimento humano e delinear práticas pedagógicas e processos de avaliação da aprendizagem, assumindo essas ações como alternativas capazes de promover a produção do conhecimento, sempre em diálogo com as diferentes necessidades humanas.

É justamente a busca por novas possibilidades de pensarmos a escola como espaço de formação docente e instância aberta à diversidade humana que fortalece nosso diálogo com as teorizações de Santos (2007). O convite feito pelo autor para a constituição de “subjetividades rebeldes” e para o afastamento de subjetividades que buscam nos conformar com a noção de que a sociedade não pode ser alterada também aponta ideias para levarmos para essa rede de conversação estabelecida com os professores.

Como diz Santos (2006), a constituição de subjetividades rebeldes é um movimento que precisa fazer parte da formação do

homem moderno, porque vivemos um tempo de “[...] perguntas fortes e respostas fracas” (SANTOS, 2008, p. 13). No campo da educação, há uma pluralidade de perguntas que esperam por respostas, por exemplo: como registrar, replanejar, reavaliar, avançar, propor em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? Como compor e ajustar currículos? (PADILHA, 2005).

A busca por reflexões para essas fortes perguntas, no dizer de Santos (2008), só encontraria ressonância mediante a constituição de subjetividades rebeldes, ou seja, aquelas que acreditam em mudanças, no humano e na renovação das teorias educacionais e da escola. Para o autor, com o desenvolvimento de subjetividades rebeldes, podemos pensar em alternativas para tornar os saberes presentes no mundo moderno acessíveis a todas as pessoas. Podemos pensar em possibilidades de aproximar os professores de uma pedagogia crítica capaz de levá-los a constituir outras lógicas de ensino, alternativas diferenciadas para explorar o ambiente escolar e articular saberes-fazer da sala de aula comum e dos demais ambientes que se dedicam a apoiar os processos de escolarização dos estudantes.

A noção de pedagogia crítica começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização como forma de política cultural (GIROUX; SIMON, 2008, p. 121).

Para tanto, necessitamos buscar pensamentos que tornem: a formação de professores mais humanizadora e ética; as condições favoráveis de trabalho para o magistério uma possibilidade; o currículo escolar um artefato comprometido com o desenvolvimento das pessoas em suas comunicações e diferenças; a educação um direito de todos, atrelada à valorização do trabalho do educador.

Esses movimentos são necessários, pois vivemos um tempo marcado pelos ideais da inclusão escolar, mas com estudantes ainda interditados de participar dela. Alguns estão matriculados na escola, porém com suas necessidades de aprendizagem desatendidas dadas as suas condições reais de existência. As subjetividades rebeldes podem ajudar os professores a criarem novas linhas de ação para combater o que Santos (2007) denomina “pensamento abissal”. Que pensamento é esse? São linhas imaginárias que dividem a realidade social em duas partes: o existente e o não existente. O universo “deste lado da linha” (o existente) agrega a realidade que ela dá conta de explicar. O “outro lado da linha” (o inexistente) traz as realidades descartadas.

No cotidiano da escola, no lado do existente, são incluídos os estudantes que trazem resultados dentro dos padrões valorizados. No outro lado, aqueles que a escola não encontra razão em ensinar ou em ter como produtores de conhecimentos. Esse cenário corrobora a projeção de um olhar de descrença sobre os processos de ensino, fulminando ações e criando a sensação de que não faz mais sentido investir na educação, porque os alunos não são capazes de aprender ou não se interessam pela aprendizagem. Com isso, muitos professores não veem propósito em investir em sujeitos tidos como aqueles que não produzirão conhecimento.

Essas reflexões, quando trazidas para os momentos de formação de professores, têm em muito contribuído e levam os docentes a buscar por “pensamentos pós-abissais”. Que pensamentos são esses? São pensamentos que buscam por mudanças, que lutam pelo reconhecimento de todas as pessoas como sujeitos válidos e legítimos, que subjetivam os estudantes como sujeitos históricos e sociais e com direito de se apropriarem dos conhecimentos de maneira crítica e contextualizada.

Temos encontrado, nas contribuições teóricas de Santos (2006), ricas reflexões para fortalecermos a formação de professores.

Como grupo de pesquisa, temos reconhecido a potência da escola e percebido a necessidade de ampliar os tempos de debate e de formação em contexto, pois, por essa via, os docentes podem fortalecer o diálogo entre os diferentes saberes, vivenciar experiências de colaboração e buscar inteligibilidade, coerência e articulação das ações que desenvolvem, enriquecendo a formação continuada na escola com a multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências concretas.

Falando de experiências de formação em contexto no trabalho com a diversidade humana

As aproximações do grupo de pesquisa com os cotidianos educacionais têm favorecido a realização de vários estudos que tomam a escola como um espaço possível para a formação continuada de professores, ganhando destaque as pesquisas de Givigi (2007), Gonçalves (2008) Effgen (2011), Vieira (2012), Nascimento (2013), entre outros.

A constituição desses estudos tem permitido ao grupo planejar várias estratégias formativas com as escolas, enriquecidas pela reflexão crítica do vivido, pelo diálogo com o pensamento de vários teóricos e pela busca de novas práticas de ensino. Essas ações são alimentadas pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008).

Dessa forma, nesta segunda parte do texto, apresentaremos algumas experiências de formação vividas com professores que atuam em uma escola pública de ensino fundamental que se viu desafiada a escolarizar estudantes público-alvo da Educação Especial. Essas experiências podem ajudar, em muito, outros professores a refletirem sobre as perspectivas trazidas pela formação continuada em contexto mediante as possibilidades e desafios de educar na diferença.

Uma primeira experiência se reporta a um momento de formação constituído com professores para reflexão sobre o direito à apropriação do conhecimento por alunos com indicativos à Educação Especial (VIEIRA, 2012). Na manhã de 16 de junho de 2010, embalados pelo som do grupo Titãs, promovemos um encontro para discussão do currículo escolar e da Educação Especial. Iniciamos o momento com a canção de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito, intitulada “Comida”⁴.

Depois que todos cantaram, perguntamos aos professores: você tem fome de quê? Você tem sede de quê? “Temos fome e sede de dinheiro, de paz, de ser valorizado, de descansar, de estar com nossos filhos, de amar e ser amado e de tirar férias”, diziam eles. Esse cenário possibilitava que trouxéssemos para o grupo a reflexão de que os alunos com indicativos à Educação Especial tinham fome de conhecimento.

Perguntamos: como temos nos organizado para saciar essa necessidade? Nossa intenção era provocar o grupo. Sinalizamos que era preciso a escola se articular para definir ações que dessem maior visibilidade e potência às iniciativas, além de fomentar coletivamente a filosofia educativa que estruturaria o processo de escolarização dos alunos naquele ambiente.

Uma professora interveio reconhecendo a importância do conhecimento e do lugar que ocupava como mediadora do processo, no entanto, relatou as dificuldades vividas com um aluno chamado Vitório, com diagnóstico de deficiência intelectual, dizendo o quanto se sentia sozinha, já que considerava o estudante complicado e com poucas possibilidades de intervenção.

A professora realmente se responsabilizava por uma criança complexa, que não parava, caía na piscina, moradia e beijava, simultaneamente. Mas não podíamos co-

⁴ “Bebida é água! / Comida é pasto! / Você tem sede de quê? / Você tem fome de quê?... / A gente não quer só comida / A gente quer comida / Diversão e arte / A gente não quer só comida / A gente quer saída / Para qualquer parte [...]”

locar toda aquela complexidade sobre o aluno. Era necessário problematizar com o grupo, já que Vitório era colocado em discussão. Analisamos as possibilidades de aprendizagem que nos mostrava, pois já conhecia todo o alfabeto, fazia relação das letras com o nome das palavras, dava conta das questões numéricas, das cores e da escrita do próprio nome. Indagávamos: quem aqui sabe dessa informação? Silêncio no recinto. Dizíamos que esse movimento não dialogava com os prognósticos construídos sobre os alunos com hiperatividade, pois eles nos dizem que os corpos agitados, tendencialmente, terão dificuldade em se concentrar e aprender. Como Vitório aprendeu? Olhávamos para a professora e polemizávamos: você diz que ele não dá possibilidades de intervenção, mas como você o ensinou? Você precisa nos contar? Quem do grupo sabe dessas questões? Está aí um problema: não sabemos o que nossos colegas inventam para ensinar os alunos. Somente as professoras de Educação Especial afirmavam saber dessa situação, e perguntamos: mas, ano que vem, quem estiver com Vitório saberá dessa construção? Vamos começar por onde? Então, minha gente, a questão é bem mais ampla e não pode ser resumida às questões desse aluno (Diário de campo, 16 jun. 2010).

Esses diálogos ajudavam a professora a olhar para si e perceber que nela havia potência. Ela sorria e confirmava para as colegas a aprendizagem do aluno. Sua voz austera ganhava uma tonalidade mais suave. Percebia que não negávamos as tensões existentes, mas que era possível observar as tentativas e buscar, coletivamente, vias para que algumas dificuldades fossem superadas:

Até certo momento, eu parecia que ia enlouquecer com ele, porque, no início, eu olhava para ele e queria que ele fosse igual aos outros. E depois de duas ou três semanas que vi você trabalhando com ele, eu vi que tinha que trabalhar de forma diferenciada e tentei dar o meu máximo. Com essas conversas com você, eu vi essa necessidade, entendeu? Por isso que uma pessoa de fora, vindo para trabalhar com a escola, ajuda muito o professor a lidar com os desafios que ele enfrenta. A pessoa vê várias coisas que, às vezes, no dia a dia, nós não vemos. Como vai problematizando isso com a escola, vai nos

fazendo ver que precisamos também mudar. Não só o aluno muda, mas o professor também, porque a maneira como eu olhava o Vitório refletia na forma como ele aprendia, no que eu ensinava para ele e como validava a aprendizagem dele. Ele tem uma rotina de aprendizagem mais lenta e que a própria sociedade não valoriza, porque, nessa vida, tudo tem que ter lucro, então, essas conversas me ajudaram a pensar nessas coisas e hoje vejo que ele ampliou a aprendizagem, porque eu também ampliei a minha compreensão sobre a aprendizagem dele (Ruth, professora).

O contexto possibilitava ao grupo perceber que estávamos em busca dos movimentos, daquilo que eles tinham de melhor, e que a problematização de algumas questões podia trazer outras possibilidades de ação e de colaboração. Discutimos que o trabalho docente conjugado à diferença humana era uma situação desafiadora, e as ações isoladas dificultavam mais o processo, provocando solidão, cansaço e falta de clareza dos objetivos a serem atingidos.

Problematizamos que as tentativas do grupo podiam ganhar maior potência se assumidas como um compromisso de toda a escola. O grupo nos ouvia dizer que a Educação Especial não se circunscrevia em torno de um número limitado de profissionais, mas de uma proposta coletiva, já que a educação, na diferença, era um direito repleto de desafios.

Recorrendo a Santos (2006), entendíamos que a formação em contexto trazia movimentos para a escola. Saíamos dos pressupostos do “sim” e do “não” e caminhávamos em direção ao “ainda-não”. Como fala o autor, os profissionais ligados às ciências sociais têm dificuldade em trabalhar com pistas e sinais por valorizarem resultados fechados. Muitas vezes, a “razão indolente” busca nos convencer de que temos determinado elemento ou de que não temos condições de tê-lo. A “sociologia das ausências e a das emergências” permitiam à escola romper com esse pressuposto. Possibilitavam pensar na ideia de processualidade, ou seja, na existência do “ainda-não”:

Nós precisamos articular os trabalhos aqui na escola. Fiquei muito sozinha e me sinto cansada. Mas o que vem ao caso é que precisamos juntar a sala de aula com a Educação Especial. É isso que você vem dizendo. Eu estou entendendo (Ruth, professora).

A gente vai chegar lá. Nessa discussão não posso negar que o Vitório dá trabalho, mas acho que, com as discussões da pesquisa, a gente tem visto que o problema não é só ele. Somos nós também. Nosso trabalho, por ser desarticulado, dificulta mais a situação. Acho que o foco não pode ficar nele, mas em toda a escola (Sara, professora de Educação Especial).

Com o passar do tempo, já encontrávamos iniciativas que buscavam produzir articulações entre a Educação Especial e a sala de aula comum. Era possível perceber tentativas de um acompanhamento mais sistematizado das ações, pois esse era o desejo do grupo. Era mais fácil trabalhar coletivamente, já que subjetividades rebeldes moviam o pensamento dos professores, e, como alerta Santos (2006), para a atuação em contextos que demandam transformação, precisamos dispor de duas correntes de racionalidade: a corrente fria, que toma consciência dos obstáculos e das condições da transformação; e a corrente quente, que nutre a vontade de agir, de transformar e de vencer os obstáculos.

Os momentos de formação possibilitavam várias reflexões, pois levavam o grupo a problematizar seus próprios encaminhamentos para a Educação Especial e a verificar a necessidade de produzir novos arranjos para a escola cumprir sua tarefa como inclusiva. Os professores conseguiam perceber que a construção de uma filosofia educativa, proposta pela coletividade da escola, para envolver os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, trazia maiores indícios do que fazer e de como planejar, articular as colaborações e acompanhar o processo, nada linear, de construção do conhecimento pelos alunos, ampliando a expectativa do grupo.

Nesse movimento, os professores podiam analisar o quanto, na escola, existia um conjunto de instrumentos e recursos para serem utilizados de maneira tal que contemplasse as suas necessidades didáticas e as dos alunos na produção do conhecimento. A questão não era construir um arsenal de conhecimentos para promover a inclusão dos alunos no currículo escolar, mas produzir conhecimentos alternativos que tornassem aquilo de que a escola dispunha em elementos facilitadores do acesso.

Em 15 de setembro de 2010, fizemos mais um encontro coletivo com os professores. Refletimos sobre as diferentes possibilidades de abordarmos o currículo escolar, mas, para uma reflexão mais didática, tomamos as teorizações de Goodson (1995), ao defini-lo como uma pista de corrida.

Convidamos os presentes para fechar os olhos e se imaginarem na pista. Eles seguiriam as regras impostas pelos pesquisadores para realizar o percurso. Dissemos que adotariamos uma única estratégia, ou seja, todos correriam no mesmo ritmo, cadência, compasso, até que anunciássemos o momento de parar. O grupo sorria, dizia não conseguir aguentar e já se sentir cansado. Começamos a reflexão problematizando as possíveis consequências dessa orientação, afirmando para os professores que alguns fariam o trajeto, outros desistiriam; uns o fariam pela metade; haveria um grupo que tentaria burlar e outro sem condições mínimas de iniciar a caminhada. Com a dinâmica, perguntamos que relação havia entre essa situação e a maneira como lidávamos com o conhecimento em sala de aula. Semblantes pensativos, certo silêncio e, ao final, várias reflexões:

A escola precisa parar para pensar a questão do currículo. Por quê? Na escola há um currículo a ser seguido e os nossos meninos... Temos o currículo, só que esses meninos não têm conseguido dar sentido a muita coisa desse currículo. É necessário esse currículo ser discutido, ser preparado, ser adaptado para que esse aluno possa atingir a meta, porque senão fica solto, e o próprio professor fica solto, porque eles não são iguais, cada um

é um. Então, pelo fato de eles não serem iguais, o currículo tem que ser pensado na diferença. Isso é uma preocupação que o professor precisa ter, porque, se o currículo fica solto, ele fica solto também (Nádia, professora de Educação Especial).

Acho importante a escola fazer essa discussão sobre o currículo, porque ele tem que se adaptar à necessidade de cada aluno. Cada um é um ser diferente e nós temos que repensar a questão do currículo para fazer essas adaptações [...]. Eu acho que o currículo tem que ser mudado, porque é um currículo que não vê as diferenças de cada aluno, porque, mesmo no caso dos alunos “ditos normais”, ele não atende, porque os alunos são diferentes. Então eu acho que o trabalho tem que ser diferenciado. Acho que tem que ser analisado de outra forma. Você vê que cada clientela é diferente, então, acho que um dos grandes “nós” da educação é pensar como o currículo vem lidando com as diferenças e como vem provocando diferenças (Julia, coordenadora).

Voltamos para a imagem e convidamos o grupo a se posicionar mais uma vez na pista. A partir de então, perguntamos a uma docente: “para você fazer a caminhada, o que é necessário?”. A professora respondeu: “se eu puder caminhar no meu ritmo, é possível concluí-la”. Outra sinalizava: “gosto de caminhar batendo papo com as colegas, porque o tempo passa e a gente não se dá conta. Posso caminhar com ela?” Respondemos prontamente que sim. “Quem precisará de uma bicicleta?” Uma professora levanta a mão e afirmamos a possibilidade de atendê-la. “Quem tem um carro?” Várias levantaram as mãos. “Vocês podem utilizá-lo.” Convidamos as professoras a imaginar que um cego se juntava ao grupo. “Que estratégias vocês criarão para ele caminhar conosco?” Responderam: “se ele dispuser de um cão-guia, a caminhada pode ser feita”. “Posso dar carona para ele.” “Ele pode andar conosco, porque podemos guiá-lo.” “E se tivermos uma pessoa com dificuldades de locomoção? Como ela caminhará?” “Pode usar uma cadeira de rodas”, diziam as professoras. E assim as possibilidades iam emergindo.

Com essa dinâmica, relacionamos o percurso com o currículo e a corrida com a escolarização dos alunos indicados à Educação Especial; a inexistência de estratégias diferenciadas acabava encurtando o trajeto percorrido, ou seja, o currículo. Perguntamos ao grupo: “o que deveria ser alterado, as práticas pedagógicas ou o caminho?”. “As práticas pedagógicas”, sinalizavam os professores. “Se as pessoas tiverem acesso aos recursos necessários, farão a caminhada”, respondeu outro professor.

Passamos a refletir sobre como o currículo escolar estava resumido às ideias dos livros didáticos, seguindo sequências rígidas de conteúdos com pouca relação com a realidade dos alunos. Voltamos a questionar: “quem chega primeiro à escola, os conhecimentos ou os alunos?”. Os professores sinalizavam que os conhecimentos são selecionados, muitas vezes, no início do ano letivo. Assim, os docentes elaboravam seus planos de ensino sem mesmo conhecer o percurso de aprendizagem dos estudantes. “Já escolhemos o livro didático esse ano, e isso mostra que o que será trabalhado chegou antes de muitos alunos que só entrarão na escola ano que vem”, disse uma docente:

Quando vejo essa ideia de caminho, penso que ele precisa ser visto como um elemento que tem início, meio e fim, portanto, precisa de um planejamento, de uma intenção. Precisa ser feito, mas com um alvo a ser alcançado. Temos trabalhado sem esse algo. Sem essa meta. Nós trabalhamos com os alunos especiais, mas tenho a sensação de que não sei para onde estou indo. Acho que é realmente interessante pensar nisso que estamos conversando nesse encontro (Kamilla, professora).

Você tem razão, muitas vezes, seguimos o livro didático fazendo dele o currículo da escola. O próprio sistema também colabora com essa ideia, porque já diz o que precisa ser ensinado para o aluno naquela série. E o que acontece com o aluno que está em outro tempo e não se enquadra nessa situação? Ele fica fora, mas isso não quer dizer que não trabalhamos nada com ele. Só que o que ele aprendeu não é aquilo que o sistema valoriza. E aí ele fica fora (Rita, pedagoga).

Fechamos o encontro aproveitando as preocupações do grupo, que sinalizava a necessidade de aprender como conjugar as demandas coletivas e individuais dos estudantes no currículo escolar, de pensar em articular estratégias diferenciadas de ensino e de aprender a validar conhecimentos, mas em diálogo com a trajetória de cada estudante na caminhada rumo ao saber.

Finalizando, o grupo concluiu que o processo de ensinar vai além das paredes da sala de aula, e o professor é o profissional que pode contribuir para a transformação das relações desiguais de acesso ao conhecimento, rompendo com as fronteiras culturais que separam os saberes das ações pedagógicas para torná-los acessíveis aos alunos.

Assim, as experiências retratadas permitiram aos professores perceberem que a reflexão crítica sobre o vivido na escola e os desafios existentes na prática pedagógica podem ser elementos que potencializam a formação continuada em contexto e a profissionalidade do educador, principalmente pelo fato de possibilitarem a produção de novos conhecimentos pedagógicos e a promoção de pensamentos e olhares mais prospectivos sobre o trabalho docente mediante os diferentes percursos de aprendizagem presentes no cotidiano escolar.

Os professores, ao vivenciarem a experiência de assumir a escola como espaço-tempo de formação continuada, puderam, de acordo com Santos (2006), constituir um olhar contra-hegemônico sobre os diferentes modos de aprender dos alunos, o currículo, os processos de avaliação da aprendizagem e a própria perspectiva de formação dos educadores, não assumindo essas questões como algo que paralisa a ação docente, mas, ao contrário, como elementos que podem ser utilizados pelo professor pesquisador para constituir novos modos de estar na profissão e de mediar a aprendizagem humana.

Considerações finais

As redes dialógicas que o grupo de pesquisa tem estabelecido com o pensamento de autores críticos e comprometidos com a reemancipação social, como Boaventura de Sousa Santos, têm ajudado a fortalecer os processos de formação inicial e continuada de professores por apontar caminhos, possibilidades e apostar que mudanças podem ser produzidas no contexto social para equalizar a participação de todos.

Esse diálogo teórico tem permitido ao grupo de pesquisa constituir com a escola várias estratégias de formação, alimentadas por uma relação dialógica entre teoria e prática. Com isso, o espaço escolar vem se configurando como um lugar interessante de formação continuada de professores, pois a reflexão crítica do vivido, atrelada a diferentes abordagens teóricas, aponta novas linhas de pensamento e de ação para se educar na diversidade/diferença humana. Esse movimento evidencia o reconhecimento da potência da escola e dos profissionais da educação como sujeitos que produzem conhecimentos. Portanto, é preciso que continuemos problematizando a necessidade de tempo para estudo, planejamento e encontros em que os profissionais da educação continuem potencializando seus saberes-fazeres pela via da formação docente.

As ideias de Santos (2006) fomentam a necessidade de constituirmos “conhecimentos prudentes para uma vida decente”, de alimentarmos “subjetividades rebeldes” para a promoção de novas relações sociais e de reconhecermos a existência de vários saberes e experiências presentes na sociedade contemporânea. Elas têm ajudado muitos professores a lidar com contextos educacionais que os desafiam, assumindo-os como uma oportunidade de formação e constituição de novos-outros conhecimentos.

A ideia de lançarmos olhares mais precisos sobre a escola também tem ajudado o grupo de pesquisa a encontrar caminhos para

relacionar as ações da universidade com os sistemas de ensino, visando a fortalecer os processos de formação de professores, já que na escola se desenham os conflitos, as dúvidas, as negociações, as tentativas e relações estabelecidas com o ato educativo. Desse modo, a formação centrada na escola alimenta a produção de conhecimentos, a atuação dos profissionais da educação, a constituição de novas lógicas de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ANTUNES, A.; FROMER, M.; BRITTO, S. Comida. In: TITÃS. **Jesus não tem dentes no país dos bangueiros**. Rio de Janeiro: WEA, 1987. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo**: possibilidades nas práticas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comum e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 125-138.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

Dídia Lourenço

Teresa Leite

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

(Antonio Machado, 1975-1939)

Introdução

A educação inclusiva tem como pressuposto-base que todos os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) efetuem as suas aprendizagens nas escolas regulares. Esse local é privilegiado para lhes proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização com a finalidade de maximizar o potencial desses alunos (AINSCOW, 1998; COSTA, 1996; NIZA, 1996; CÉSAR, 2003; CORREIA, 2005).

Nesse sentido, a inclusão educativa propõe que o aluno com NEE se beneficie de todo o apoio necessário ao seu desenvolvimento e processo de aprendizagem no ensino regular (CANDEIAS et al.,

2007, 2009; STERNBERG; GRIGORENKO, 2003). No entanto, se, no âmbito do enquadramento legislativo, essa questão está já bem fundada em Portugal, no campo da prática, persistem algumas resistências, que provêm da necessidade não só de uma reorganização das escolas como locais privilegiados de inclusão, como também de uma formação de professores que prepare para essa nova realidade (BLACK; WILIAM, 1998; RAVET, 2011).

Se nos debruçarmos sobre as várias declarações e documentos de referência produzidos em âmbito internacional, verificaremos que, nas últimas décadas, tem havido uma crescente preocupação com as questões da inclusão.

Em Portugal, desde meados do século XX até a atualidade, surgiram, no que diz respeito às medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com NEE, diversos normativos legais, que refletem as diferentes fases desse processo. A mais recente legislação que regulamenta os apoios especializados a serem prestados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio.

Esse diploma contempla, além de outras medidas, a criação, nas estruturas de ensino regular (ER), de escolas de referência nas áreas da cegueira e da surdez, bem como de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbação do espectro autista (PEA) e multideficiência (PORTUGAL, 2008b).

Essa medida abriu as portas das escolas de ensino regular a todos os alunos com NEE, nomeadamente aqueles que apresentam problemáticas que, dada a sua natureza, exigem respostas muito específicas, como é o caso da cegueira e da surdez, do autismo, da paralisia cerebral, da síndrome de Down, entre outras. Porém “[...] a rede e as medidas de pouco servirão se as pessoas não forem preparadas para atuar no novo quadro institucional e político” (PORTUGAL, 2008b, p. 9).

Em 2009, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial publicou um documento com os princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva emanando várias recomendações para decisores políticos. Nessas recomendações, consta que, para trabalhar de forma eficaz em ambientes inclusivos, os professores devem ser detentores de valores e atitudes adequadas, bem como de competências, conhecimentos e compreensão.

Assim, em face dos desafios de uma verdadeira escola inclusiva, é necessário repensar a formação de professores no sentido de adequá-la às novas realidades das escolas de ensino regular. A inclusão de TODOS os alunos nas escolas de ER exige, por parte das escolas, de um modo geral, e dos professores, em particular, mudanças significativas da organização, do funcionamento e do desenvolvimento das atividades de aprendizagem individuais e coletivas de TODOS os alunos. Essa cultura de inclusão cria a necessidade de novas competências por parte dos professores de ensino regular e de Educação Especial (EE).

Este texto surge no decurso de um estudo iniciado em janeiro de 2012 e tem como principal objetivo contribuir, fundamentado pela investigação, com a identificação do que é necessário para a definição de um programa de formação de professores de ensino regular e de Educação Especial tendo em vista a inclusão de alunos com PEA nas escolas de ER.

Começaremos por apresentar uma breve revisão da literatura relativa aos conceitos que enquadram o estudo, procurando estabelecer relações de natureza científica e prática entre eles. Em seguida faremos referência ao contexto português em termos da orientação das respostas educativas para os alunos com PEA e, finalmente, sintetizaremos alguns aspectos do estudo que estamos desenvolvendo e que vão ao encontro das inquietações e reflexões apresentadas nos pontos anteriores.

Perturbações do espectro autista: da criança com autismo ao aluno com autismo

A primeira publicação acerca do autismo foi feita em 1943 por Leo Kanner, pedopsiquiatra em Boston, sob o título “Autistic disturbances of affective contact”. Essa publicação resultou de um estudo com onze crianças (oito meninos e três meninas) que apresentavam um comportamento muito diferente da maioria das outras crianças. O estudo de Kanner foi um marco histórico na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, pois apresentou os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, tal como ele os percebia, e não em termos de adaptação dos critérios existentes para os adultos (RUTTER; SCHOPLER, 1987). As características identificadas por Kanner foram: “[...] incapacidade de relacionamento com os outros; falha no uso da linguagem; desejo obsessivo de manter as coisas na mesma maneira; ansiedade (tinham medos desapropriados das coisas comuns); excitação fácil com determinados objetos ou tópicos” (LIMA, 2012, p. 1).

Em 1944, Hans Asperger, pediatra de Viena, publicou o trabalho intitulado “Autistic psychopathy in childhood”, no qual descreve o comportamento de um conjunto de rapazes que revelavam “[...] contato social inadequado com comunicação peculiar, criando palavras originais, com pobreza de expressões faciais e de gestos e com muitos movimentos estereotipados, inteligência normal ou acima da média” (LIMA, 2012, p. 1).

Kanner e Asperger deram uma importante contribuição ao estudo do autismo. Por essa razão, as patologias por eles identificadas designaram-se Síndrome de Kanner e Síndrome de Asperger, respectivamente.

Mais tarde, outros trabalhos foram realizados por psicanalistas, como Margareth Mahler e Melanie Klein, em 1975, ajudando a compreender as raízes históricas da problemática em questão (CAVACO, 2009).

Lorna Wing e Judith Gould, em 1979, apresentaram um estudo epidemiológico realizado com 35 mil crianças, em Camberwell, no qual concluíram que um grupo grande de crianças tinha algum tipo de limitação na interação social, que estaria associada a dificuldades na comunicação e à inexistência de interesse em certas atividades. Em face dos resultados do estudo, que conseguiu identificar três áreas de incapacidade – linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou de imaginação – Wing e Gould (1979) aplicaram o conceito de “spectrum” na referência a essa problemática.

Na sequência desse estudo, em 1985, Simon Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie defenderam que as pessoas com PEA têm uma “teoria da mente” deficitária, ou seja, apresentam uma incapacidade de compreensão dos estados mentais dos outros (HEWITT, 2006).

Apesar da grande quantidade de estudos realizados durante mais de meio século, a origem e grande parte da natureza do autismo continuam ocultas, constituindo um desafio para a intervenção educativa e terapêutica.

De modo geral, a partir dos anos 70, o autismo tem sido cada vez mais especificado. Os termos autismo infantil, autismo infantil precoce e autismo de Kanner foram se tornando redutores e passou-se a utilizar frequentemente a designação perturbação do espectro autista.

Desde então, existe uma base de critérios de diagnóstico do autismo nos sistemas de classificação internacional, nomeadamente na Classificação Internacional de Doenças (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1991) e no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Apesar de, ao longo das últimas décadas, terem sido realizados diversos estudos de investigação que procuraram dar uma ex-

plicação etiológica que justificasse todos os défices verificados no autismo (MARQUES, 2000), ainda não se conseguiu uma explicação simples e clara sobre as verdadeiras causas desse problema dada a complexidade do processo de diagnóstico, que inclui múltiplas etiologias e graus variados de severidade. No entanto, a compreensão etiológica poderá ser importante, no sentido de proporcionar uma intervenção e aconselhamento clínico e educacional.

Segundo Ángel Rivière (2001), é possível estabelecer um contínuo de “sintomas” presentes nas pessoas com PEA, que se distribuem por seis dimensões, cada uma delas com quatro níveis (numerados de 1 a 4) pela ordem de gravidade (do mais grave para o menos grave):

I – Transtornos qualitativos da relação social

1. Alheamento completo; não estabelece relação com pessoas específicas e por vezes não diferencia pessoas de coisas.
2. Aparente incapacidade de relação, mas consegue vincular-se a alguns adultos, não a pares.
3. Relações induzidas, externas, pouco comuns e unilaterais com os pares.
4. Alguma motivação para a relação com os pares, mas dificuldade em estabelecê-la por falta de empatia e compreensão de subtilezas sociais.

II – Transtornos das funções comunicativas

1. Ausência de comunicação, entendida como “relação intencional com alguém acerca de algo”.
2. Uso instrumental de pessoas para atividades de pedir, mas sem sinais.
3. Sinais de pedir; só há comunicação para se referir ao mundo físico.

4. Emprego de condutas comunicativas de declarar, comentar etc. que não se referem apenas ao mundo físico. Normalmente há escassez de declarações “internas” e comunicação pouco recíproca e empática.

III – Transtornos da linguagem

1. Mutismo total ou funcional (este último com emissões verbais não comunicativas).
2. Linguagem predominantemente ecolálica ou composta de palavras soltas.
3. Orações que apresentam estrutura formal espontânea, mas não linguagem que configure discurso ou conversação.
4. Linguagem discursiva, capacidade de conversar com limitações, alterações sutis das funções comunicativas e da prosódia da linguagem.

IV – Transtornos e limitações da imaginação

1. Ausência completa de jogo simbólico e de qualquer indício de atividades imaginativas.
2. Jogos funcionais elementares, induzidos do exterior, pouco espontâneos, repetitivos.
3. Ficções estranhas, geralmente pouco imaginativas, e dificuldades para diferenciar ficção de realidade.
4. Ficções completas, utilizadas como recurso para alhear-se, limitadas em conteúdos.

V – Transtornos da flexibilidade

1. Estereotipias motoras simples (balanços, batimentos etc.).
2. Rituais simples, resistência a mudanças básicas, tendência a seguir os mesmos itinerários.
3. Rituais complexos, apego excessivo a determinados objetos.

4. Conteúdos limitados e obsessivos de pensamento. Interesses pouco funcionais, não relacionados com o mundo social em sentido amplo e limitados na sua diversidade.

VI – Transtornos do sentido da atividade

1. Predomínio de condutas sem intenção (corre sem rumo, deambula sem sentido etc.).
2. Atividades funcionais muito breves e dirigidas de fora.
3. Condutas autônomas e prolongadas cujo sentido não se percebe bem.
4. Realizações complexas, mas que não se integram na imaginação de um “eu projetado no futuro”. Realizações superficiais, externas e pouco flexíveis (RIVIÈRE, 2001, p. 39).

Segundo Rivière (2001), o autismo pede ao sistema educativo duas coisas: diversidade e personalização. De acordo com o autor, as metodologias pouco individualizadas no processo ensino-aprendizagem são incapazes de dar resposta às necessidades dos alunos com PEA, que têm um modelo de desenvolvimento não estandardizado. Por outro lado, atendendo à diversidade de possíveis quadros de autismo, deve-se fazer uma avaliação muito concreta e particular para cada caso de forma a definir, adequadamente, a orientação educativa.

Hewitt (2006, p. 5) afirma que, após ter observado muitos alunos com PEA numa variedade de ambientes educacionais regulares, chegou à conclusão de que:

[...] a inclusão de sucesso só poderá ser conseguida quando tomamos em consideração as duas formas únicas e alternativas de pensar e de encarar o mundo. Para isso temos de adaptar os métodos, frequentemente rígidos, usados nos ambientes regulares, e de ser mais flexíveis nas nossas abordagens.

O estudo de Daniels e Porter (2007), que versou sobre uma investigação realizada na Inglaterra, mostra que as necessidades e capacidades das crianças com PEA têm sido objeto de considerável pesquisa ao longo das últimas décadas. Também é notória uma maior conscientização dos profissionais da área da educação sobre as peculiaridades de alunos com essa singularidade nos últimos anos. Na escola, o aumento significativo de estudantes com PEA tem colocado desafios importantes para os sistemas educativos. Assim, é evidente a necessidade de preparar os professores de ensino regular e os professores especializados para terem conhecimentos que lhes permitam proporcionar uma educação adequada a essas crianças (FREDERICKSON; JONES; LANG, 2010).

Segundo Correia (2005), é benéfico encontrar formas de aumentar a participação dos alunos com PEA nas turmas regulares, independentemente de seus níveis acadêmicos e sociais. Nesse sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos voltados para o aluno, em que a construção do ensino tenha por base suas necessidades singulares. O programa educativo do aluno deve ser um meio pelo qual o fim seja alcançado: o sucesso escolar. Para tal, há que considerar não só os conteúdos acadêmicos e não acadêmicos, mas também as adequações curriculares pertinentes às características dos alunos.

Tem havido muitos debates acerca de apoios e intervenção para crianças com PEA dada a ineficácia, em alguns casos, da sua inclusão nas escolas regulares (PARSONS; LEWIS, 2010). As opiniões contrastantes de diferentes autores destacam as dificuldades para profissionais, bem como para prestadores e financiadores de serviços de educação, no que diz respeito à canalização dos recursos financeiros, educacionais e pessoais.

Práticas inclusivas e formação de professores

Existe uma grande variedade de opiniões e de atitudes por parte dos professores com referência à implementação de práticas inclusivas (RAVET, 2011). No entanto, de modo geral, há uma notável falta de evidências empíricas para fundamentar a conduta e a política, no sentido de adotar as “melhores práticas” nas salas de aula.

A “pedagogia inclusiva” proposta por Florian e Black-Hawkins (2011) defende uma perspectiva de inclusão que envolve todos os alunos e integra a necessária reflexão dos professores sobre o que os estudantes precisam saber de modo a se operacionalizar o ensino eficaz e as aprendizagens para todos.

Pretende-se que a aprendizagem se faça em ambientes inclusivos, com a ajuda do professor, com (e n) o grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos alunos com NEE, valorizando saberes e experiências de todos, com seu nível de funcionalidade, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979; VIGOTSKI, apud WERTSCH, 1991).

Relativamente aos alunos com PEA, tendo em conta o estudo de Humphrey e Lewis (2008) desenvolvido em quatro escolas tradicionais do Reino Unido, é possível elencar dois aspectos principais referentes às práticas desenvolvidas pelos professores na maioria dos contextos educativos:

- a) pouca diferenciação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de crianças com PEA, o que origina práticas educativas descontextualizadas e que pouco ou nada contribuem para a inclusão desses alunos nas salas de aula;
- b) pouca clarificação de quem é responsável pelas aprendizagens e pela participação dessas crianças: o professor da turma ou o professor de Educação Especial. Essa situação gera por vezes alguma desresponsabilização intencional, ou não, por parte dos docentes, quer do ensino regular, quer da Educação Especial.

Diante do exposto, salas de aula que incluam alunos com PEA têm frequentemente problemas decorrentes das ineficientes respostas às necessidades desses alunos (WATKINS, 2007, apud RAVET, 2011).

De fato, não basta colocar um aluno com PEA numa turma de ER e pensar que ele aprenderá a agir de forma “regular”. Como afirma Siegel (2008, p. 296), é bastante vantajoso “[...] proporcionar modelos mais normais da aprendizagem de competências específicas e no campo da interação entre pares”. No entanto, não podemos descurar o nível de desenvolvimento do aluno com PEA, o seu desenvolvimento social e o tipo de apoio que estará disponível no contexto do ensino regular.

O processo de inclusão na turma do ensino regular deve ser gradual e feito pelo professor da turma e pelo docente de Educação Especial, guiando o aluno passo a passo nas atividades. À medida que o aluno vai dominando os conteúdos, o adulto vai gradualmente se retirando (LIMA, 2012; SIEGEL, 2008).

Também é certo que o professor tem de ter consciência de que há na sua turma um aluno com PEA e deverá estar interessado nos aspectos particulares envolvidos na educação deste, assim como ter em conta o objetivo da inclusão desse aluno, considerando-o em duas vertentes: acadêmica e social (SIEGEL, 2008).

Assim sendo, a educação inclusiva não se refere apenas a um espaço físico, mas também à condição ou estado de ser, implicando sentimentos de pertença e aceitação, tendo mais a ver com o modo como os professores respondem às diferenças de cada indivíduo, do que com configurações educacionais específicas (SIEGEL, 2008; VOLTZ; BRAZIL; FORD, 2001).

Uma resposta adequada em nível educativo depende, em grande parte, da compreensão que os professores têm dessa problemática. A investigação desenvolvida nesse nível mostra que muitos professores não têm conhecimento suficiente para

apoiar eficazmente a aprendizagem e a participação de alunos com PEA (BATTEN; DALY, 2006; HMIE, 2006; HUMPHREY; LEWIS, 2008).

Nas salas de aula, os professores são chamados a responder às necessidades dos alunos com PEA, não como um problema da criança, mas como um desafio para o próprio professor, e têm que procurar desenvolver-se profissionalmente para encontrar novas formas de apoiar a aprendizagem desses alunos (FLORIAN; BLACK-HAWKINS, 2011).

Os estudos desenvolvidos nesse campo permitem elencar quatro aspectos no perfil do corpo docente limitativos de respostas adequadas dos alunos com PEA. São eles:

1. limitado acesso à formação;
2. liderança pobre;
3. atitudes negativas;
4. restrita interpretação e utilização de práticas inclusivas (BATTEN; DALY, 2006; RAVET, 2011, 2012).

Alguns professores, devido às limitações enunciadas, tendem a atuar nas salas de aula tendo em conta estilos de aprendizagem baseados em concepções sobre o desenvolvimento cognitivo típico e os padrões comuns de aprendizagem e não consideram as especificidades dos alunos autistas. Desse modo, acabam por excluí-los, muitas vezes inconscientemente, a não ser quando, por meio da formação ou de um outro estímulo, tomam consciência das próprias limitações.

Sintetizando, verificamos que, no debate sobre a inclusão de alunos com PEA, há duas questões cruciais. Uma tem a ver com a formação dos professores, nomeadamente se eles necessitam de mais formação para incluir alunos com PEA (RAVET, 2011). Outra diz respeito à necessidade de os professores compreenderem a importância da inclusão para todos.

Embora sejam duas questões distintas, é possível, com referência à primeira, dar resposta à segunda. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 105) alertam que “a formação de professores não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção”. De fato, a formação pode e deve assumir-se como um instrumento potenciador do desenvolvimento de atitudes positivas em face da inclusão de alunos com NEE.

Os autores acima referidos enumeram três mecanismos para a criação de atitudes positivas nos professores:

1. o conhecimento e discussão de casos de sucesso e “boas práticas”;
2. o estabelecimento de relações de cooperação entre vários elementos de forma a ter uma visão equilibrada e abrangente do aluno;
3. o investimento na formação em serviço (formação contínua) de modo a evitar a fixação dos professores em ideias e atitudes preestabelecidas (RODRIGUES; LIMA- RODRIGUES, 2011).

Segundo Cochran-Smith e Zeichner (2005), têm sido poucos os estudos que se debruçam sobre a formação de professores para o trabalho com alunos com incapacidades, o que constitui uma séria omissão no campo da educação.

No entanto a formação de professores tem, nas últimas décadas, merecido a atenção de políticos, responsáveis por organismos internacionais – Unesco, Conselho da Europa, OCDE – dos sistemas educativos e da investigação em ciências da educação, que, de modo geral, salientam a sua importância como “peça-chave” da qualidade do ensino, perspectivando-a tendo em conta tanto a formação inicial como a formação contínua.

Podemos concluir, pois, que a efetivação da educação inclusiva tem encontrado algumas barreiras associadas à falta de formação adequada dos professores para atender à diversidade de

necessidades educativas apresentadas pelos alunos (ALLAN; SLEE, 2008; CÉSAR, 2003).

[...] a formação de professores deverá ter como finalidade última a preparação e desenvolvimento de profissionais capazes de participar em processos que conduzam à construção de uma escola que educa e ensina a todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais e procurando que cada aluno atinja o nível mais elevado possível em termos de desenvolvimento e aprendizagem (MADUREIRA; LEITE, 2007, p. 13).

Formar professores com competências que facilitem a inclusão implica desenvolver estratégias que permitam conscientizá-los, nos aspectos pessoal e social, de modo que eles possam gerir de forma adequada as suas emoções e responder satisfatoriamente às situações com as quais se deparam. Para tal, a formação de professores deve visar a um sequenciamento e complementaridade que configurem um continuum capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional e para a criação de culturas escolares inclusivas (MADUREIRA; LEITE, 2007).

A investigação acerca de necessidades de formação de professores para a inclusão evidencia a pertinência de se desenvolverem processos de formação individualizados, que tenham por base a análise e problematização da intervenção profissional do professor (MADUREIRA; LEITE, 2007). Só desse modo será possível contribuir para o efetivo desenvolvimento profissional e ultrapassar aquilo que Nóvoa (2007) denomina de “consenso discursivo”, que esconde uma grande pobreza de práticas. “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2007, p. 24). Para que a formação passe para dentro da escola, é importante que seja organizada em função do que ocorre dentro da escola.

O contexto português: caminhando...

A entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, abriu as escolas de ensino regular para grande parte dos alunos com NEE de caráter permanente que necessitam de respostas muito específicas, como é o caso dos alunos com PEA. Desse modo, a orientação da administração central tem sido extinguir as escolas de Educação Especial e transformá-las em Centros de Recursos para a Inclusão, ou seja, centros de apoio terapêutico aos alunos integrados nas escolas de ensino regular. Do ponto de vista legislativo, esse foi um inegável avanço no caminho para a inclusão de todos os alunos com NEE, abrangendo aqueles com PEA, nas escolas de ensino regular.

Na verdade, desde a publicação do decreto mencionado, tem-se verificado um aumento significativo do número de alunos com PEA que frequentam as escolas de ensino regular, nomeadamente aquelas com unidades de ensino estruturado (UEEs). Segundo dados da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência⁵, em 2012/2013, havia 1.585 alunos com PEA frequentando escolas regulares com o apoio das UEEs. Desses, 89 estavam matriculados no ensino pré-escolar, 1.471 no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e 25 no ensino secundário.

As unidades de ensino estruturado são salas situadas em escolas regulares, integradas no ambiente educativo, onde os alunos diagnosticados com PEA se beneficiam de apoios especializados. Essas unidades são consideradas os alicerces da inclusão e um valioso recurso pedagógico das escolas, uma vez que pretendem promover a integração desses alunos nas turmas e na vida escolar com seus pares.

⁵ “A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] é um serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa, que tem por missão garantir a produção e análise estatística da educação e ciência, apoiando tecnicamente a formulação de políticas e o planeamento estratégico e operacional, criar e assegurar o bom funcionamento do sistema integrado de informação do MEC, observar e avaliar globalmente os resultados obtidos pelos sistemas educativo e científico e tecnológico, em articulação com os demais serviços do MEC” (DGEEC, acesso em 8 jul. 2016).

As UEEs “[...] não são, em situação alguma, mais uma turma na escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das unidades de ensino estruturado enquanto recurso pedagógico especializado das escolas ou Agrupamentos de Escolas” (PORTUGAL, 2008c, p. 3).

Constituem objetivos gerais das UEEs para a educação de alunos com PEA:

- promover a participação dos alunos com perturbação do espectro de autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades (PORTUGAL, 2008b, p. 42).

São ainda objetivos das UEEs:

- criar ambientes securizantes, com áreas de trabalho delimitadas;
- proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
- informar clara e objetivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas;
- promover situações de ensino individualizadas direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia (PORTUGAL, 2008c, p. 32).

Tendo em conta dados disponibilizados pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), verificamos que tem havido um progressivo aumento do número de UEEs em todas as regiões do País (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de unidades de ensino estruturado (UEE)

Região	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Alentejo	-	13	13
Algarve	13	17	19
Centro	57	56	65
Lisboa e Vale do Tejo	129	146	146
Norte	39	41	45

Fonte: DGEstE/MEC (apud PORTUGAL, 2014).

Apesar de essa resposta educativa permitir aos alunos com PEA acederem às escolas de ensino regular, há um longo caminho a percorrer para que a inclusão possa ser concebida como realmente parece ter sido idealizada. Para melhor sintetizar esse aspecto, recorremos ao Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, criado pelo Despacho n.º 706-C/2014. Nos resultados apresentados, consta que:

Relativamente às **unidades de apoio especializado** (UAE) foi questionada a qualidade dos apoios prestados, as habilitações dos profissionais que as integram e os recursos materiais disponíveis. Foi referido que os alunos passam demasiado tempo nestas unidades, condicionando as suas possibilidades de interação com os pares.

Por outro lado, a inexistência de critérios claros de encaminhamento para estas unidades e a ausência de critérios de avaliação do serviço prestado comprometem a sua qualidade (PORTUGAL, 2014, p. 58).

Os docentes de ensino regular têm esses alunos nas suas turmas e são responsáveis por parte das suas aprendizagens e do desenvolvimento de competências e pela coordenação do processo educativo. Para desempenhar tal papel, devem ser detentores de conhecimentos, competências e capacidades próprias para promover e proporcionar uma verdadeira inclusão, pois, caso con-

trário, podem constituir-se verdadeiras barreiras aos objetivos das unidades de ensino estruturado.

Assim sendo, a formação parece poder assumir-se como um recurso a favor da escola inclusiva, e para tal importa desenvolver investigação numa área que, embora não seja nova, se reveste atualmente de novos contornos e novas concepções.

O nosso estudo: questionando o caminho na busca das direções

Em face dos desafios de uma verdadeira escola inclusiva, parece-nos necessário repensar a formação de professores no sentido de adequá-la às novas realidades existentes nas escolas do ensino regular. A inclusão de alunos com problemáticas diversificadas nas ERs exige, por parte da escola, de modo geral, e dos professores, de uma forma mais particular, mudanças significativas na organização, funcionamento e desenvolvimento das atividades e das aprendizagens individuais e coletivas.

A cultura de inclusão cria a necessidade do desenvolvimento de novas competências por parte dos professores de ensino regular e de Educação Especial, bem como alterações das suas funções.

Além de se beneficiarem dos apoios especializados nas unidades de ensino estruturado, nomeadamente por parte dos docentes de Educação Especial, os alunos com PEA integrados nas escolas de ensino regular estão incluídos nas turmas. Os professores de ER são responsáveis pela Coordenação dos Programas Educativos Individuais desses alunos e pelo desenvolvimento de parte das suas aprendizagens. Desse modo, tais professores devem ser detentores de competências que permitam a verdadeira inclusão desses alunos nas escolas e mais concretamente nas salas de aula, potenciando o desenvolvimento de aprendizagens significativas e integradoras. Também os docentes de Educação Especial devem ser detentores de competências que permitam apoiar

a inclusão de alunos com PEA nas salas de aula do ensino regular, bem como prestar apoio especializado e personalizado.

Pareceu-nos, então, importante questionar a realidade de duas dimensões que concorrem para o eficaz atendimento aos alunos com PEA nas escolas de ensino regular: inclusão educativa e formação de professores.

Quadro 1 – Inclusão escolar e formação de professores na escola regular

Inclusão Educativa		Formação de Professores
Quais as concepções dos diferentes atores (professores, diretores, encarregados de educação) acerca da inclusão de alunos com PEA nas escolas de ensino regular? Que problemas e dificuldades encontram? Que vantagens e desvantagens apontam?	Alunos com perturbações do espectro autista	Será que os professores consideram que a formação que tiveram os preparou para as funções que têm de desempenhar, como docentes de todos os alunos e de alunos com PEA, em particular?
Será que as concepções que os professores têm acerca da inclusão influenciam o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas?		Será que os professores consideram que, com sua formação, podem desenvolver competências facilitadoras da inclusão desses alunos nas turmas? E competências que permitam dar respostas específicas a esses alunos? Qual o papel das direções das escolas nesse nível?
Será que as práticas desenvolvidas pelos professores vão ao encontro das concepções que revelam com referência à inclusão?		Que concepções têm os professores relativamente à formação necessária para a inclusão dos alunos com PEA nas turmas e nas escolas de ensino regular? E para trabalhar especificamente com esses alunos?
Quais as concepções dos docentes acerca das funções que têm de desempenhar como professores desses alunos?		Será que há diferenças e/ou semelhanças entre as concepções dos professores de ensino regular e as dos professores de Educação Especial relativamente à formação recebida e à formação desejada? Quais?

O foco principal do nosso estudo são os professores de ensino regular e de Educação Especial que, no exercício da sua atividade, atendem diretamente aos alunos com PEA integrados nas turmas de ER, beneficiando-se dos apoios das unidades de ensino estruturado. De modo a obter respostas para as questões que deram origem ao problema de investigação, observamos as práticas desses docentes (salas de aula do ER e UEE) e ouvimos os vários agentes educativos que podem contribuir para a inclusão efetiva de alunos com perturbações do espectro autista, nomeadamente os diretores dos agrupamentos de escolas com UEE, os professores de Educação Especial que apoiam esses alunos, os professores de ensino regular e os encarregados de educação. Paralelamente, analisamos os vários documentos de suporte ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de alunos com PEA.

A recolha de dados foi efetuada em três agrupamentos de escolas que integram unidades de ensino estruturado do 1º ciclo do ensino básico e envolveu, em cada agrupamento, os seguintes sujeitos: três docentes de ensino regular, dois docentes de Educação Especial, três alunos com PEA (integrados nas turmas de ER e com apoio nas UEE); três encarregados de educação (dos alunos com PEA) e o diretor de cada agrupamento.

Parte do objetivo principal do nosso estudo foi identificar necessidades de formação dos docentes de Educação Especial e dos docentes de ensino regular para a inclusão de alunos com PEA. Para cumpri-lo, definimos algumas metas operacionais, concernentes tanto aos docentes de ER quanto aos de EE, que passamos a listar: a) identificar práticas pedagógicas inclusivas; b) compreender as representações sobre a formação profissional que tiveram no âmbito da inclusão de alunos com NEE; c) compreender sua representação sobre a formação desejada para trabalhar com a inclusão; d) identificar dificuldades da prática pedagógica no âmbito do trabalho/inclusão de alunos com PEA.

A partir dos resultados obtidos, pretendemos dar pistas para a construção de um programa de formação de professores (ensino regular e Educação Especial) que vá ao encontro das necessidades dos educadores, tendo em conta a inclusão dos alunos com PEA nas escolas de ensino regular.

Uma vez que o estudo enunciado se encontra em desenvolvimento, ainda não nos é possível apresentar conclusões, no entanto o trabalho desenvolvido até o momento permite enumerar quatro aspectos que ressaltamos dos dados recolhidos e que confirmam a relevância da pesquisa:

1. A inclusão de alunos com NEE é, em sua essência conceitual, aceita por todos. Contudo, parece haver um distanciamento entre o que é dito (acerca da inclusão) e o que é feito (em nível das práticas pedagógicas).
2. A formação para a prática educativa com alunos com NEE/PEA é apontada como insuficiente, inadequada e mesmo inexistente.
3. A formação é vista como um recurso imprescindível para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais a favor da inclusão.
4. A formação desejada é expressa de acordo com as experiências de cada um. As dificuldades sentidas são conscientizadas.

Os aspectos referidos carecem de aprofundamento e contextualização, mas, nesta fase preliminar da discussão dos dados, permitem-nos já dar resposta a alguns questionamentos iniciais que confirmam a necessidade de uma formação que responda às necessidades dos professores e que lhes permita responder às necessidades dos alunos, de TODOS os alunos!

Terminamos este capítulo convictas de que muito há ainda para caminhar, mas... o caminho só se faz caminhando!

Referências

- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala da aula**: um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ALLAN, J.; SLEE, R. **Doing inclusive education research**. Rotterdam: Sens Publishers, 2008.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BATTEN, A.; DALY, J. **Autism and education in Scotland**: the reality for families today. London: The National Autistic Society, 2006.
- BLACK, P.; WILIAM, D. **Inside the black box**: raising standards through classroom assessment. London: GL Assessment, 1998.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**: experiments by nature and design. Cambridge: Havard University Press, 1979.
- CANDEIAS, A. M. et al. Avaliação dinâmica do potencial cognitivo dos alunos com baixo desempenho escolar. **Psicologia e Educação**, v. 6, p. 7-18, 2007.
- CANDEIAS, A. M. et al. Inclusive assessment: from theory to practice in some European countries. In: INTERNATIONAL CONFERENCE “CHANGING PRACTICES IN INCLUSIVE SCHOOLS”, 2009, Évora. **Proceedings of Iris Conference**. 2009. 1 CD-ROM.
- CAVACO, N. **O profissional e a educação especial**: uma abordagem sobre o autismo. Santo Tirso: Editorial Novembro, 2009.
- CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Ed.). **Studying teacher education**: the report of the AERA panel on research and teacher education. Washington: American Educational Research Association, 2005.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora, 2005.
- COSTA, A. A escola inclusiva: do conceito à prática. **Inovação**, Lisboa, v. 9, n. 1-2, p. 151-163, 1996.
- DANIELS, H.; PORTER, J. **Learning needs and difficulties among children of primary school age**: definition, identification, provision and issues. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 2007. (Primary Review Research Survey 5/2).
- DGEEC. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Disponível em: <www.dgeec.mec.pt/np4/43/>. Acesso em: 8 jul. 2016.

FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011.

FREDERICKSON, N.; JONES, A. P.; LANG, J. Inclusive provision options for students on the autistic spectrum? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 10, n. 2, p. 63-73, 2010.

HEWITT, S. **Compreender o autismo**: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora, 2006.

HUMPHREY, N.; LEWIS, S. What does “inclusion” mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 8, n. 3, p. 132-140, 2008.

LIMA, C. **Perturbações do espectro do autismo**: manual de intervenção. Lisboa: Lidel, 2012.

MADUREIRA, I.; LEITE, T. Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. **Revista Diversidades**, ano 5, n. 17, p. 12-16, 2007.

MARQUES, C. E. **Perturbações do espectro do autismo**: ensaio de uma intervenção construtivista, desenvolvimentalista com mães. Coimbra: Quarteto, 2000. (Coleção Saúde e Sociedade).

NIZA, S. NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM. **INOVAÇÃO**, v. 9, p. 139-149, 1996.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERENCE ON TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE QUALITY AND EQUITY OF LIFELONG LEARNING, 2007, Lisboa. **Comunicações...** Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. p. 21-28.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Unesco, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. Genebra, 1991.

PARSONS, S.; LEWIS, A. The home-education of children with special needs or disabilities in the UK: views of parents from an online survey. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 1, p. 67-86, 2010.

PORTUGAL. Decreto-Lei n° 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. **Diário da República**. 7 jan. 2008a. 1° série, n. 4.

_____. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (Ed.). **Educação especial**: manual de apoio à prática. Lisboa, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (Ed.). **Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro autista**: normas orientadoras. Lisboa, 2008c.

_____. Ministério da Educação e Ciência. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. **Relatório final do grupo de trabalho sobre educação especial**: criado pelo Despacho n.º 706-C/2014. [S.l.], 6 maio 2014.

RAVET, J. Delving deeper into the black box: formative assessment, inclusion and learners on the autism spectrum. **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n. 9, p. 1-17, 2012.

_____. Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 6, p. 667-682, 2011.

RIVIÈRE, A. **Autismo**: orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta, 2001.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas. Almada: Instituto Piaget, 2011.

RUTTER, M.; SCHOPLER, E. Autism and pervasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 17, p. 159-186, 1987.

SCOTLAND. HMIE. **Education for pupils with autism spectrum disorders**. Livingston, 2006.

SIEGEL, B. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Referência).

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **EVALUACIÓN DINÁMICA: NATURALEZA Y MEDIACIÓN DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE**. BARCELONA: PAIDÓS, 2003.

VOLTZ, D. L., BRAZIL, N.; FORD, A. What matters most in inclusive education. A practical guide for moving forward. **Intervention in School and Clinic**, v. 37, n. 1, p. 23-30, 2001.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 9, p. 11-29, 1979.

A CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SURDOS

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Um começo...

Por se tratar de um tema atual na educação de surdos, já que temos demandado constantemente novos especialistas que atuem nessa área, formação é a pauta do dia. Vivemos momentos tensos na busca de decretos, leis que procurem garantir uma educação bilíngue em que a língua de sinais ganhe status de primeira língua, e a língua portuguesa escrita, de segunda língua. Os movimentos surdos vêm obtendo vitórias significativas nesse aspecto, com a sanção de leis muito importantes. Entre outras, aqui ressalto a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005.

Este capítulo tem como objetivo mostrar, para além dos movimentos políticos e técnicos, elementos importantes na formação dos professores de surdos. Para tanto, ele se dividirá metodologicamente nas seguintes tarefas:

- a) discutir a localização política da noção de educação bilíngue como movimento das comunidades surdas;
- b) relacionar esse movimento com o discurso desenvolvido na formação dos professores de surdos a fim de compreender como as práticas bilíngues vão ganhando forma; e
- c) estabelecer, com base nas narrativas dos professores de surdos, como as formações iniciais e continuadas os constituem.

Tal escolha metodológica como forma de abordagem deste texto tenta argumentar que:

- a) a formação de professores bilíngues como intelectuais específicos⁶ tem um papel importante na educação de surdos, por sua localização política na luta dos movimentos surdos por uma educação bilíngue;
- b) elementos como a atitude (capacidade de elaborar sua própria subjetividade) e a contraconduta (querer ser conduzido de outro modo), conceitos trabalhados por Foucault, compõem a ética e a estética dos profissionais que, mais do que formação, possuem uma identificação com o trabalho com surdos que os leva a se envolverem profissional e pedagogicamente com tal educação escolar.

Localização política do que denominamos bilíngue: o caso da América Latina e do Brasil

Entender a formação dos professores de surdos requer compreender que a educação bilíngue, como noção, não está dada desde sempre. Trata-se de uma invenção do nosso tempo e por isso vale retomar uma discussão sobre a localização política e histórica que a embasou, a fim de compreender que a formação do grupo de expertises na área da educação de surdos se dá dentro de um contexto de movimentos políticos.

Mesmo tendo noção de que a perspectiva bilíngue (e não necessariamente “educação bilíngue”) da educação de surdos é datada por seus primeiros defensores no século XVII e, no Brasil, no século XIX, neste texto, o recorte escolhido é a forma como os movimentos do século XX (final da década de 1990) e XXI se fortaleceram de outro modo, constituindo uma perspectiva contemporânea.

⁶ Termo utilizado por Foucault e abordado mais adiante.

Assim, vale retomar e esclarecer que a riqueza dos movimentos sociais dos surdos vai para além de uma tradução passiva de uma educação bilíngue como sendo o ensino de duas línguas na escola. Trazemos aqui, para sustentar essa ideia, a discussão que Skliar (1999) organiza em alguns textos e que denomino por ora de localização política do bilinguismo.

Na contemporaneidade, a educação bilíngue está atrelada à política nacional de inclusão. Nesse contexto, podemos perceber uma tendência para a redução da noção de inclusão à existência de intérpretes em escolas e às matrículas desenfreadas de surdos nesses espaços. Uma tendência que pode resultar em fechamento das instituições de surdos, sem uma discussão forte e propostas viáveis de uma educação bilíngue numa perspectiva da política de respeito à diferença surda e à sua história.

Valoriza-se fortemente o discurso que desqualifica esses movimentos sem uma crítica radical. Tomar aqui a noção de crítica radical não significa de modo algum ser contra a política nacional de inclusão ou contra o movimento surdo. Tampouco significa ignorar ou subestimar ambos os movimentos. A tentativa é, na verdade, inscrevê-los na ordem do sistema social da contemporaneidade. De fato, por crítica radical entendemos: “[...] a busca, na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidades daquilo que o determina” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13).

Assim, fazer a crítica radical às políticas de inclusão e à emergência da educação bilíngue como movimento de resistência significa problematizar práticas diversas que determinam tanto as verdades sobre esses conceitos (inclusão e educação bilíngue) quanto a produtividade desses movimentos no espaço da formação dos professores de surdos numa sociedade neoliberal de Estado governamentalizado (LOPES; FABRIS, 2013).

Entendendo a educação bilíngue como a materialização de uma prática discursiva, vale a pena discutir como essa ideia vem

sendo constituída em vários espaços, em diversas sociedades e como não há um conceito único para ela.

Para discutir a emergência da noção de educação bilíngue, reportamo-nos aqui, de forma resumida, devido à natureza deste texto, a uma coletânea organizada por Skliar (1999), uma discussão sobre as atualidades da educação bilíngue para surdos. Vale ressaltar que os textos dessa coletânea foram resultado das conferências do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado no Brasil, em Porto Alegre/RS, em 1999. Faço menção a ela, porque, a partir de então, vários movimentos na direção de uma educação bilíngue foram disparados no Brasil.

Para Skliar (1999), pensar numa perspectiva da educação bilíngue sem levar em conta seus aspectos políticos é transformar as ricas perspectivas dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas. Por isso, o autor reúne textos com diferentes experiências de educação bilíngue de alguns países da América Latina e, em alguns casos, de países nórdicos, como referências para diversas produções e possibilidades a partir de modelos internacionais.

Analisando as formas como o bilinguismo (termo utilizado na coletânea) se coloca em diferentes países, podemos perceber alguns pontos de tensão, devido à tradição oralista⁷ e ao enfraquecimento dos movimentos surdos, comuns em diversos lugares do mundo. Entre esses pontos de tensão, podemos listar: a) a aprendizagem tardia da língua de sinais como primeira língua (L1) das crianças surdas; b) o local do aprendizado da língua de sinais, que ocorre na escola e, muitas vezes, por meios não naturais (ambiente); e c) as decisões da família de acordo com as orientações médicas, que nunca são favoráveis às línguas de sinais, havendo uma ênfase na afirmação de que estas são um impeditivo do aprendizado da língua oral.

7 Ensino da língua oral do país sem o uso da língua de sinais.

Apesar de esses três pontos serem comuns, diferentes formas de constituição das propostas bilíngues na América Latina foram configuradas. Destaque na década de 90 pode ser dado à Venezuela, que possuía uma proposta pedagógica bilíngue considerada revolucionária. A iniciativa dos dirigentes da época foi muito relevante e disparadora de outros movimentos em direção a uma proposta bilíngue e a um olhar antropológico para a surdez.

Continuando nessa linha de discussão, tomo o caso da Colômbia que, como a maioria dos países latino-americanos, viveu o oralismo nas políticas oficiais desde o final da década de 70 e viu o nascimento de movimentos surdos em prol da língua de sinais colombiana. Em 1992, criou-se, a partir da iniciativa privada, uma escola bilíngue para surdos em que a Língua de Sinais Colombiana (LSC) e o espanhol foram definidos como línguas de instrução.

Segundo Ramirez (1999, p. 47): “Esta experiencia educativa incluyó a personas sordas como auxiliares de aula y a profesores oyentes que poseían un buen nivel de manejo de la LSC”. Foi o primeiro projeto de reconhecimento da Língua de Sinais Colombiana inscrito no Ministério de Educação Nacional (MEN). Posteriormente, foi criado, pelo poder público, o Instituto Nacional para Sordos (Insor), em Bogotá, com estabelecimento de contato com pesquisadores de outros institutos para intercâmbio de conhecimento e de modelos de educação bilíngue.

Considerando as principais tensões da educação bilíngue relacionadas, a atuação da Insor é bem voltada para as crianças surdas menores de cinco anos de idade. Essa estratégia visa a não permitir que a criança ingresse no ensino formal sem ter uma língua constituída. O programa propicia aos familiares e à criança, desde sua tenra idade, por meio de surdos tutores, o encontro da comunidade surda com a Língua de Sinais Colombiana. O contato da família da criança com o surdo adulto tem provocado uma atitude diferenciada perante os sujeitos surdos, por parte dos ouvintes, e também tem dado confiança e esperança às fa-

mílias com relação ao futuro de seus filhos. São realizados, além de visitas aos familiares, encontros entre famílias para socializar resultados e questões.

Há relatos de grupos de trabalho e de escolas bilíngues em outros países, como Argentina, Uruguai, Chile, sempre em busca de programas que garantam a língua de sinais como L1 e a língua do país como segunda língua (L2). As tensões delineadas nesses países são muito parecidas e as buscas de soluções são variadas. Constatamos, assim, que a última década do século XX foi extremamente produtiva para a perspectiva bilíngue na educação dos surdos na América Latina.

No Brasil, no âmbito educacional, vimos um movimento muito parecido com o que ocorria no restante da América Latina nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e em alguns da região Nordeste. O cenário atual no Brasil em relação à educação bilíngue é de discussão entre os surdos e os ouvintes que militam na causa de forma propositiva acerca da seguinte questão: o que queremos como educação inclusiva para nós? Graças a isso, há um movimento constante para garantir que as escolas bilíngues de alguma forma sejam mantidas como mais uma opção educacional.

Na década de 1990, enquanto fervilhava a discussão da educação bilíngue na América Latina e no Brasil, o Estado do Espírito Santo seguia com a proposta oralista. Existiam três escolas de surdos nessa perspectiva, que impulsionaram as políticas locais. Tais escolas nunca chegaram a ser bilíngues. Todavia, em 2002, com a conquista da legislação que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da educação dos surdos, essas escolas entraram em degradação e deram lugar às escolas regulares, de acordo com os documentos oficiais.

Enfim, pode-se assumir, então, que a concepção de educação bilíngue no estado do Espírito Santo chega com a perspectiva da inclusão e, portanto, já sem a influência dos movimentos surdos, mas com a representação que as políticas de Educação Especial na

perspectiva da educação inclusiva trazem em seu bojo. Quando essa representação assimila esses movimentos, a cilada é a invisibilização, e não a tradução, dos movimentos sociais dos surdos.

É nesse contexto que este capítulo discute acerca da formação de professores de surdos.

A formação dos professores de surdos: a emergência dos novos profissionais

Os movimentos surdos e a emergência da educação bilíngue mudaram os rumos da formação dos profissionais na área da educação de surdos no Brasil, e novos profissionais surgiram no cenário a partir do Decreto nº 5.626/2005: o professor e o intérprete de Libras.

Pelo fato de a noção de educação bilíngue se constituir de modos diferentes, não há um percurso ou material formativo definitivo, até o momento. Sendo assim, as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos tomam rumos diversos. Tanto as práticas, as experiências quanto os movimentos surdos desenvolvem a ideia de educação bilíngue discursivamente. Então fica a pergunta: como tem se configurado a formação desses sujeitos considerando o caminho que a educação bilíngue vem tomando?

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de surdos no campo da inclusão se trata de um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos. Na atual conjuntura, a formação docente se delineia com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados pela política da inclusão e vem responder a uma urgência histórica.

Vale pontuar, neste momento, a necessidade urgente de formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de uma expertise, a fim de que práticas relacionadas com a propagação da política instituída sejam garantidas. Conforme ressaltam Machado e Lunardi-Lazzarin (2010, p. 23):

[...] os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de experts e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se como uma expertise, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos – entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade.

Quem são os sujeitos em processo de formação para a educação de surdos?

No caso do estado do Espírito Santo (e claro, seguindo a linha histórica da própria Educação Especial), assim que o movimento surdo começou a tomar a atitude de lutar pela educação bilíngue e que a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) foi promulgada, os sistemas de educação passaram a ocupar espaços docentes nas escolas com pessoas que sabem Libras e que geralmente eram intérpretes das comunidades religiosas ou familiares participantes de associações.

Dessa forma, os sujeitos para quem, majoritariamente, eram destinados os processos de formação eram familiares de surdos e cristãos, que passaram a fazer parte do corpo de novos experts que compunha o cenário da educação de surdos no Brasil por meio da educação bilíngue. Eles assumiram esse novo lugar com um saber específico e com as verdades instituídas pelas

práticas discursivas vividas com os surdos e passaram a falar de igual para igual com os especialistas que ainda eram remanescentes da ordem discursiva oralista. Assim, entravam em cena afirmando: “Eu vi, eu experienciei, eu sou testemunha que saber Libras é fundamental na educação de surdos. Eu tenho esse saber [...]”.

No rastro desses sujeitos, podemos encontrar, nos relatos das professoras⁸, transcritos abaixo, reflexos dos diferentes espaços de formação e do modo como estes são construídos por motivações distintas. A ideia de trazer esses relatos se dá a fim de explicitar como as mudanças conceituais e históricas da noção de educação bilíngue e a influência dos movimentos surdos podem diretamente influenciar tanto as práticas como as formações desses sujeitos professores que trazemos aqui. Novos saberes são requeridos. Mas quais?

Magistério era o curso de tradição na minha família, então não poderia ser diferente comigo. Concluí o Curso Normal e comecei a trabalhar em uma creche em Viana. Foi quando uma prima que trabalhava com surdos, pois ela tinha um filho surdo e trabalhava na Escola Oral e Auditiva em Vitória, me convidou para fazer um curso oferecido pelo Estado. No princípio, eu relutei, mas a minha mãe relutou mais ainda contra a minha decisão, pois ela cobrava que só ela levava meus irmãos para a escola e precisava de ajuda. Foi por um pouco de pressão que tomei a decisão e fui fazer o curso junto com uma outra prima (Janaína, professora).

Há mais ou menos 20 anos atrás, interessei em fazer um curso de Libras, que, na verdade, foi o primeiro no município de São Mateus/ES ministrado por uma jovem que veio do Rio de Janeiro, na Primeira Igreja Batista. Muito curiosa em conhecer a língua dos surdos, fui a primeira aluna ouvinte a se matricular. Confesso que

8 Para este recorte, escolhemos alguns relatos que exemplificassem os objetivos do texto. Outros depoimentos podem ser encontrados no trabalho *(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo* (VIEIRA-MACHADO, 2012).

não foi nada fácil, mas fui em frente, e, então, aconteceu que, durante esse período, fiquei grávida e precisei deixar a interpretação (Rosa, professora).

[...] Por querer aprofundar mais meus conhecimentos, em 2008, saí da sala regular e passei a trabalhar no [atendimento educacional especializado] AEE da Prefeitura de Vitória. Cada dia me encanto mais em trabalhar com alunos surdos e vejo o quanto eu tenho de aprender, e essa “falta de saber” me instiga a querer sempre mais informações. Tenho muito a aprender e que bom termos um grupo pra discussão de nossas práticas e teorias para embasar nosso trabalho (Liana, professora).

Nos depoimentos dos sujeitos, constatamos indícios de práticas que há anos vêm instituindo o movimento surdo, alimentando esse grupo, constituindo um novo saber, uma verdade que está relacionada com a experiência. Entretanto, corre-se o risco de esse saber se tornar uma verdade oracular⁹, e não experiencial, quando as condições sociais que se instituem no momento histórico (como as leis e os decretos de Libras, por exemplo) legitimam tais práticas. Com isso, as formações poderiam também tomar para si esse saber como único e exclusivo, como a verdade do momento, da atualidade.

Diante desse contexto, consideramos pertinente trazer para a discussão a viabilidade de se ver o professor de surdos como um intelectual específico.

O professor de surdos como intelectual específico

A partir do movimento que se produziu em relação à educação escolar de surdos nas últimas décadas, novos saberes foram se constituindo e novos profissionais foram demandados

⁹ A verdade oracular é exemplificada por Foucault com a história da peça de Sófocles, Édipo Rei. Ali, Foucault problematiza a verdade oracular como aquela que provavelmente jamais será questionada. Vem com força. Apesar disso, o servo de Laio (o rei) traz uma verdade da experiência; aquela que diz: eu vi, então posso dizer.

em diferentes espaços, colocando a necessidade de se discutir acerca da formação desses sujeitos e, mais propriamente, do objetivo dessa formação. Conscientes disso, o exercício que propomos é de se pensar os professores de surdos como intelectuais específicos.

A função do intelectual, de acordo com Foucault (2006a), não se resume a dizer aos outros o que deve ser feito:

Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão para desempenhar) (FOUCAULT, 2006a, p. 249, grifos nossos).

Foucault continua sua defesa de um posicionamento político do intelectual, uma vez que afirma que um regime político é inconsistente quando indiferente à verdade e perigoso quando pretende prescrevê-la. O intelectual, quando tem como função o “dizer verdadeiro”, precisa do cuidado com essa função; seu papel não se constitui em um dizer prescritivo, mas analítico das relações que os sistemas de pensamento vão constituindo. O seu papel consiste em fazer a crítica.

Em vários cursos proferidos no Collège de France, o autor trabalha a questão da arte de governar analisando os sentidos e dispositivos que a constituem historicamente no exercício do poder e do saber. Afirma que a ideia dessa arte está ligada diretamente à descoberta e ao conhecimento de uma verdade. E “[...] isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de

uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade” (FOUCAULT, 2010c, p. 46).

Diante disso, Foucault nos alerta para algo que acontece inversamente à constituição desse saber especializado com a verdade constituída. Diz o autor que o “[...] fato de um certo número de indivíduos apresentarem-se como especialistas da verdade a ser imposta à política é porque, no fundo, eles encobriram qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010c, p. 46).

Quando tomamos o cenário da educação de surdos como um sistema de pensamento, constatamos que começam a constituírem-se verdades que vão se modificando; os saberes específicos, por sua vez, vão tomando outros rumos e criando seus especialistas.

Em nosso caso, “o saber da Libras” como um saber especializado foi tomando espaço de forma institucionalizada, abrindo caminhos e possibilidades outras de existir a educação bilíngue para os surdos na atualidade, substituindo o especialista em surdez e produzindo uma nova expertise. Temos pelo menos quatro novos especialistas no quadro atual: os professores bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de língua portuguesa como segunda língua.

Reportando-nos novamente a Foucault, vemos que o papel do intelectual pode também ser confundido e muitas vezes é enaltecido por alguns. Foucault (2010b) chama a atenção para isso em conversa com José, um operário da Renault. José diz: “O papel do intelectual que se põe a serviço do povo pode ser o de reenviar, amplamente, a luz que vem dos explorados. Ele serve de espelho” (FOUCAULT, 2010b, p. 87). E destaca ainda:

Pergunto-me se você não exagera um pouco o papel dos intelectuais. Estamos de acordo, os operários não precisam dos intelectuais para saber o que fazem, eles próprios o sabem muito bem. [...] Seu papel não é o de formar a consciência operária, visto que ela existe, mas de permitir a essa consciência, a esse saber operário entrar no sistema de informações, difundir-se e ajudar, conse-

quentemente, outros operários ou pessoas que não têm consciência do que se passa (FOUCAULT, 2010b, p. 87).

Foucault aponta que o trabalhador da Renault conclui que o papel do intelectual não é dizer aos operários o que se deve fazer, mas sim organizar conceitos e propiciar condições para sua difusão, para o encontro e a discussão de pessoas acerca das ideias que as diferenciam. Discutindo com Deleuze, Foucault (2005b, p. 71) ainda afirma categoricamente: “Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem”.

Essa é a nova relação com a prática para a qual Deleuze e Foucault chamam a atenção no papel do intelectual. Para eles “[...] é por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2005b, p. 71). E Deleuze completa: “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas [...]. É preciso que sirva, é preciso que funcione” (FOUCAULT, 2005b, p. 71).

Continuando na linha de discussão sobre o intelectual específico, tomamos como referência o texto de Francesco Paolo Adorno (2004) que traz uma discussão levantada por Foucault no curso *A Coragem da Verdade* sobre a tarefa do intelectual num modelo socrático. Adorno começa apontando para a diferença que Foucault faz entre o intelectual universal e o intelectual específico. O universal é portador da verdade e da justiça, quase uma consciência da sociedade. A visão do “universal”, que permite distinguir o certo do errado, o verdadeiro do falso, faz com que esses intelectuais não ajam sobre questões práticas e locais e por isso acabem mantendo um discurso generalista.

Para Foucault, essa figura, em nossos tempos, deve ser substituída pelo intelectual específico, que age segundo outra relação entre teoria e prática. Age sobre problemas práticos, locais. Devido à sua relação com o conhecimento de um campo específico, ope-

ra com uma crítica determinada. Porém, seu papel político não é apenas criticar os conteúdos ideológicos em busca de justiça. “É antes saber se é possível constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade” (ADORNO, 2004, p. 43).

Ao lidarmos com a verdade como produto de um jogo de forças que opera sobre a maquinaria social criando regimes, podemos concluir, então, que não existe nem uma natureza nem uma essência da verdade se refletindo no mundo. Portanto, o intelectual “específico” tem seu papel bem determinado na ação sobre as diferentes verdades.

Partindo dessa premissa, podemos concluir que o papel desse intelectual é desestruturar o presente. Não a partir de uma simples crítica, “[...] mas na tenacidade em demonstrar a contingência do presente, em desestruturá-lo como resultado de um processo histórico” (ADORNO, 2004, p. 43). E exclui-se assim qualquer possibilidade de prever o futuro. O intelectual deve dizer como é hoje.

Na perspectiva de Foucault, o papel do intelectual pode ser retomado:

Desde que ele renuncie a se considerar como a consciência universal da sociedade e se dedique à discussão de alguns problemas específicos, a questão é saber qual será o real impacto de sua crítica sobre a sociedade e que tipo de relação se estabelecerá entre seu trabalho teórico e sua prática de vida (ADORNO, 2004, p. 44).

Segundo Foucault, é responsabilidade de cada um estar engajado numa mudança social ampla e profundamente crítica. “A função do intelectual é ajudar a formular corretamente os problemas” (ADORNO, 2004, p. 45). Não lhe cabe apontar para um sistema correto ou incorreto, mas mostrar como acontece, destrinchar os processos, dizer como funciona determinado regime. Cabe às pessoas fazerem suas escolhas.

É a partir de si que se pode fazer funcionar questões técnicas e locais que representam outros tantos pontos de vista que levam a uma visão do conjunto da sociedade e de seu funcionamento. O intelectual deve ser capaz de se interrogar enquanto cidadão preocupado com as questões técnicas e questões cotidianas. Ele mesmo poderá ser o motor de análises teóricas justamente a partir de seus questionamentos pessoais. Dito de outro modo: ele deve ser capaz de permutar sua posição de intelectual com sua posição de cidadão (ADORNO, 2004, p. 46).

Enfim, o trabalho do intelectual, por conta da ligação entre a vida prática e as questões teóricas defendidas por ele, também está ligado, para além da função política, a uma existência ética e estética.

Na aula de 5 de janeiro de 1983, no curso O governo de si e dos outros, Foucault lê a resposta que Kant deu à pergunta “O que são as luzes?”: “A saída do homem da sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável” (FOUCAULT, 2010c, p. 25). E quando Foucault, nessa mesma aula, vai percorrendo detalhadamente sobre o que Kant diz sobre esse assunto, ele entra na questão da capacidade do homem de elaboração de sua própria subjetividade, de governar a si mesmo. E a isso chama de atitude. Não é apenas um trabalho político, mas estético.

Diante do exposto, é possível pensar o novo professor de surdos como um intelectual específico? Por que razão isso se torna uma questão do nosso presente?

Concluindo sem de fato concluir...

Se pensarmos a trajetória histórica do novo grupo de experts, constatamos que, até o momento, havia “apenas” intérpretes em igrejas e em associações, além de bons cristãos e familiares, ou ainda, quando não familiares, simpatizantes com a causa surda por algum “chamado de Deus”, por alguma missão especial. Seu trabalho sempre foi altamente relacionado com uma vivência

pessoal com o sujeito surdo. Com isso, eles se tornaram detentores de um saber perigoso: o saber da palavra, ou seja, o próprio poder da enunciação. Esse saber e, por consequência, as relações de poderes evidentes os colocaram constantemente num lugar de destaque em situações diversas, mexendo muitas vezes com a própria humanidade, com a tentação de conduzir as minorias, manipular as palavras criando regimes de verdades.

Por muito tempo se entendeu que o papel principal da educação de surdos era conduzi-los do “lado sombrio” do mundo do silêncio para a luz do mundo ouvinte. Uma espécie de exercício do poder pastoral sobre esse sujeito menor e governável. Historicamente, na educação de surdos, conduzir o sujeito surdo é levá-lo ao esclarecimento, muitas vezes se colocando como o “próprio esclarecimento”, definindo uma espécie de estatuto ontológico a fim de tirar o surdo do seu estado de minoridade, conduzindo-o ao estado de maioridade¹⁰. Em relação à conduta¹¹, Foucault (2008, p. 255) a entende “[...] como de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...] mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta [...]”.

Hoje, na esteira de Foucault, é ousado colocar os professores de surdos nesse lugar do intelectual específico, uma vez que se acredita que tanto a língua de sinais como a educação de surdos vem ganhando contornos acadêmicos consideravelmente fortes com o conjunto de saberes que se formam ao redor das práticas que constituem esse campo teórico.

Então, quando se ousa delinear mais a atuação de professores de surdos que hoje se constituem bilíngues, devem ser assumidos certos compromissos e observados alguns cuidados, principal-

10 Foucault (2010c) afirma que o estado de minoridade, para Kant, é justamente quando o homem se coloca para ser dirigido por outro.

11 A noção de conduta é um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental (FOUCAULT, 2008).

mente para evitar a armadilha de não exercitar a aliança entre a prática de vida e o conhecimento teórico como uma forma ética de vivência. Faz-se necessário nos olharmos no espelho e observarmos como nos subjetivamos, como tomamos atitude.

Para se colocar nesse lugar técnico e ético na formação desses sujeitos, deve-se levar em conta que eles são “criados” a partir das emergentes lutas políticas dos surdos por uma educação bilíngue. E assim ocorre em nosso tempo, por eminência do saber chegando ao surdo. Com isso, Foucault denomina movimentos de contraconduta como uma possibilidade.

[...] movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta [...]. São movimentos que têm como objetivo outra conduta, insisto: é querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação (FOUCAULT, 2008, p. 257).

Esses profissionais, professores de surdos, vivenciam movimentos de contraconduta. Querem ser conduzidos de outras formas. Quando as professoras Janaína, Rosa e Liana, num grupo de outras professoras, contam como foram seus começos, buscam ser conduzidas de outras formas, já que percebem que a necessidade da formação se instala quando o discurso vai se modificando. Saberes vão se alternando. Vale ressaltar, por exemplo, a atuação como intérpretes informais numa época em que a língua de sinais não era conhecida e era amplamente confundida com gestos.

Quando essas professoras exercem a atitude de serem conduzidas de outro modo, mesmo dentro de um sistema, elas se tornam sujeitos capazes de verdade. Adorno levanta algumas questões extremamente relevantes: “Qual a relação entre verdade e a crítica do trabalho do intelectual? Para que reconhecer se a crítica é autêntica e verdadeira? Em quem confiar e por quê?” (ADORNO, 2004, p. 54). Essas questões, segundo o autor, visam a encontrar critérios que permitam verificar a autenticidade da

crítica feita pelo intelectual. O autor argumenta que é necessário responder a essas questões, porque, em primeiro lugar, “[...] a resposta constitui a chave da atitude política pessoal”, e, em segundo lugar, “[...] o vínculo, que é desde o princípio ético, entre o dizer e fazer, representa o critério para julgar a validade e a veracidade de uma posição política” (ADORNO, 2004, p. 54).

Por fim, mais do que uma atitude técnica e prática, a formação dos professores de surdos implica uma escolha estética ao pensarmos nas experiências e nas vivências das lutas políticas na constituição de uma educação bilíngue, relacionadas diretamente com os movimentos surdos e com as lutas por eles implementadas.

Referências

ADORNO, F. P. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-62.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição de notas e apresentação de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. v. 5, p. 240-251.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. O intelectual serve para reunir as ideias, mas seu saber é parcial em relação ao saber operário. In: _____. **Ditos e escritos**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. v. 6, p. 87.

_____. O que são as luzes? In: _____. **Ditos e escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. v. 2, p. 335-351.

_____. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005b. p. 69-78.

_____. Poder e saber. In: _____. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. v. 4, p. 223-240.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPES, M.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos. **Cadernos de Educação: Faculdade de Educação – UFPel, Pelotas**, n. 36, p. 19-44, maio/ago. 2010.

RAMIREZ, P. Hacia la construcción de la educación bilingüe/multicultural para los sordos en Colombia. In SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 41-56.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SEGUNDA PARTE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

the *Journal of the American Medical Association* (JAMA) and the *New England Journal of Medicine* (NEJM) are the most widely cited journals in the field of medicine.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the American Medical Association (AMA).

The *New England Journal of Medicine* (NEJM) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the Massachusetts Medical Society.

Both journals are highly respected and influential in the medical community. They are often cited in medical research and clinical practice.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) and the *New England Journal of Medicine* (NEJM) are the most widely cited journals in the field of medicine.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the American Medical Association (AMA).

The *New England Journal of Medicine* (NEJM) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the Massachusetts Medical Society.

Both journals are highly respected and influential in the medical community. They are often cited in medical research and clinical practice.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) and the *New England Journal of Medicine* (NEJM) are the most widely cited journals in the field of medicine.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the American Medical Association (AMA).

The *New England Journal of Medicine* (NEJM) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the Massachusetts Medical Society.

Both journals are highly respected and influential in the medical community. They are often cited in medical research and clinical practice.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) and the *New England Journal of Medicine* (NEJM) are the most widely cited journals in the field of medicine.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the American Medical Association (AMA).

The *New England Journal of Medicine* (NEJM) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the Massachusetts Medical Society.

Both journals are highly respected and influential in the medical community. They are often cited in medical research and clinical practice.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) and the *New England Journal of Medicine* (NEJM) are the most widely cited journals in the field of medicine.

The *Journal of the American Medical Association* (JAMA) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the American Medical Association (AMA).

The *New England Journal of Medicine* (NEJM) is a peer-reviewed medical journal that publishes research, clinical practice, and medical education. It is published weekly by the Massachusetts Medical Society.

REFLETINDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA: EM BUSCA DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Rogério Drago

Paulo da Silva Rodrigues

Israel Rocha Dias

A escola vive hoje dilemas que fazem parte do debate macro que a sociedade globalizada moderna deste início de século enfrenta em todas as suas esferas. Isso parece mera conclusão do óbvio, porém, quando se observam a fundo questões como igualdade étnica e de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a prática escolar continua, salvo algumas exceções, reproduzindo ações excludentes, não reconhecendo que valorizar as diferenças é valorizar cada ser humano, já que todos são diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos.

Assim, este capítulo tem como objetivo tecer algumas discussões que consideramos importantes para a ressignificação das práticas pedagógicas referendadas no cotidiano escolar numa perspectiva inclusiva, ultrapassando a ideia e a perspectiva da escola como um espaço cristalizado e engessado, onde as ações cotidianas contribuem muito mais para a valorização da competição do que para o reconhecimento do direito à educação. Tal discussão se dá, principalmente, pelo fato de vermos na realidade educacional uma discrepância muito grande entre o que se prega e o que realmente tem acontecido em várias escolas de ensino fundamental e de educação infantil quando se fala em diversidade, práticas educa-

cionais inclusivas, valorização da diversidade como mola propulsora da aprendizagem, entre outros aspectos.

O texto aborda algumas questões referentes à organização da escola e da ação educativa que visa à inclusão de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. São discussões que têm feito parte de nossas ações no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (Gepei). Para tanto, estabelecemos um diálogo com autores que defendem a inclusão pela via da valorização da diversidade, apontando que algumas ações pedagógicas, como o currículo, a avaliação, as estratégias de ensino e o planejamento educacional, precisam ser ressignificadas no contexto escolar para que a inclusão aconteça.

Inclusão escolar e diversidade

De acordo com Souza e Gallo (2002, p. 56), “[...] mais do que igualar, todo sistema normativo multiplica as desigualdades por meio de medidas sem sujeito: a norma reenvia cada um a ser um dado [...]”. Nesse sentido, percebe-se que a escola, ao impor uma única norma para todos os alunos, esquece-se de que ela própria é formada por uma representação fidedigna da sociedade, ou seja, assim como a sociedade, a escola é composta por uma diversidade de vidas, diversidade esta que, antes de tudo, é benéfica pelo fato de proporcionar a diferenciação de ações, a multiplicidade de características e a possibilidade de nos apropriarmos de características próprias de outros seres humanos, para assim construirmos nossa identidade, nossa subjetividade.

Além disso, de acordo com Sacristán (2002, p. 23), “[...] em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. Ou

seja, a prática pedagógica, ao reconhecer a diversidade e dela se apropriar, tem a chance de enriquecer o leque de experiências que possibilita o aprimoramento da práxis educativa por meio da pesquisa daquilo que está em seu âmago, quer seja positivo, quer seja negativo, permitindo o crescimento que a modernidade exige das ações escolares.

Assim, se atentarmos também para o fato de que, conforme Sacristán (2002, p. 23), “[...] a diversidade significa ruptura ou abrandamento da homogeneização que uma forma monolítica de entender o universalismo cultural trouxe consigo”, questionamos: o que a escola e seu corpo docente têm entendido como diversidade? Como a escola e seu corpo docente percebem a sala de aula? Homogênea ou heterogênea? E, ainda: existiria homogeneidade na atual conjuntura sociopolítico-cultural-econômico-educacional? E a própria homogeneidade? É possível ela acontecer quando temos bilhões de pessoas com suas identidades únicas?

Apesar de a escola muitas vezes debater essas questões, ainda há um ranço muito grande em seus entendimentos acerca da diversidade, na relação conflituosa entre homogeneidade (de ações, regras, ensinamentos) e heterogeneidade (de vidas, sonhos, desejos, subjetividades) e nas discussões atuais que envolvem a inclusão (não só da pessoa com deficiência, mas também de todos aqueles que têm seu direito à cidadania negado).

Se observarmos atentamente o movimento mundial da educação para todos, referendado com mais ênfase no cenário internacional pela Declaração de Salamanca (1994) e pela Declaração de Jomtien (1990), veremos que a ideia de inclusão é muito mais ampla do que simplesmente trazer o indivíduo para a escola comum. Ela implica dar uma outra lógica à escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de educando algum estar fora dela ou dela ser alijado.

Além disso, de acordo com Beyer (2006, p. 73):

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Vemos, então, novamente a complexidade, a diversidade como foco central da mudança. É essa diversidade que tem feito a escola rever o modo como percebe o ser humano, para além de meras características físicas, mentais e/ou intelectuais.

Cabe ressaltar que, de acordo com relatos registrados sobre o processo educacional, a atitude de algumas escolas após observarem essas três características, em vez de conduzir o aluno para ser parte da diversidade de forma positiva, valorizando as capacidades individuais que ele possui, para que supere certos problemas que podem impedir-lhe o acesso ao conhecimento e, assim, seja incluído, muitas vezes, priva-o do direito de ser diferente, de ser a própria essência da sociedade: heterogêneo. Desse modo, tendo reforçada sua não adequação às normas supostamente homogêneas, o melhor caminho tem sido excluir os alunos com necessidades educativas especiais ou com deficiência. Aliás, esse tem sido o procedimento seguido por grande parte das escolas: excluir tudo aquilo que não se enquadra nos conceitos (se é que existem) de normalidade.

Nesse sentido, pode-se salientar que o aluno, independentemente de classe social, etnia, preferência sexual, religião, capacidade intelectual, família, necessita ter a possibilidade de se ver como parte da escola, como um dos sujeitos do processo educacional; e a escola (na figura de seus profissionais), por sua vez, precisa rever sua postura, seus entendimentos acerca de mundo, de escola, de aluno, de sociedade, de ser humano, de diversidade, de inclusão, para assim entender que o “elemento estranho” é

próprio da sociedade e que excluí-lo só reforça a ideia de que não há competência para superar dificuldades. Afinal, quantos Josés, Marias, Marcos, Anas, Joanas que não se enquadram nos padrões preestabelecidos existem por aí em nossas escolas? E se todos forem excluídos, onde estudariam?

Diante do exposto, se atentarmos para o fato de que cada ser humano é diferente, todos seriam anormais e todos seriam excluídos. O que cabe à escola é entender que “[...] um elemento estranho deveria, pois, pertencer ao conjunto, ser parte dele, ser um elemento logicamente necessário ao todo” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 42, grifo do autor).

No percurso como docentes, pesquisadores e assessores, temos percebido que atitudes como acompanhamento personalizado/ planejado ao aluno durante o ano letivo, elaboração de atividades curriculares e extracurriculares com foco na heterogeneidade, organização de grupos de estudo (formação continuada) com professores e (por que não?) com os alunos para debater questões (im)pertinentes do cotidiano, pesquisas com objetivos claros tanto referentes ao aluno quanto a toda a comunidade escolar, balanceamento da correlação de forças entre todos os envolvidos no processo educativo para a superação da dificuldades encontradas cotidianamente, entre outras ações, podem representar o início de um trabalho que tem a diversidade como foco, e não como mero discurso.

Após observarmos os aspectos concernentes à diversidade na/ da escola e da educação, de modo geral, cabe resgatar algumas possibilidades de inserção dessa diversidade pela via inclusiva.

Sabemos que, por ser uma temática atual e de suma importância para a sociedade educacional, conforme vários estudos têm demonstrado (DRAGO, 2011, 2012, 2013; PRIETO, 2006; JESUS et al., 2006), a inclusão não é apenas objeto de estudos e pesquisas sobre alunos com necessidades educativas especiais ou com deficiência, mas também é um conceito que ultrapassa aspectos

referentes somente à colocação da criança na escola. A inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado, consolidado.

A inclusão pressupõe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças, o que culminaria com um novo modo de organização do sistema educacional, muito além da mera escola em si.

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles, que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos (PRIETO, 2006, p. 40).

Esse entendimento de escola inclusiva requer, necessariamente, que se efetive no contexto educacional a ideia de ambientes dinâmicos, ricos, envolventes para estimularem todos os alunos. Logo, o que se tem em mente é que a escola comum seja capaz de dar conta das especificidades e peculiaridades de todas as crianças de modo que estas não sejam confinadas em salas especiais no interior de escolas que se dizem inclusivas.

A escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e a se perceber como parte de um todo, independentemente de suas características físicas.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para

aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular o indivíduo na escola comum; implica dar outra lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, sua formação, seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade e, como tal, exige o reconhecimento e a valorização de todas as diferenças, o que contribuirá para um novo modo de organização do sistema educacional (DRAGO, 2011).

Entender que a inclusão é uma barreira que precisa ser transposta, que métodos e técnicas de ensino precisam ser revistos e que o ensino coletivo pode ser um caminho interessante para o sucesso da inclusão é uma possibilidade para que esse processo deixe de ser apregoadado pela legislação e passe a ser parte do dia a dia escolar e social das pessoas que hoje ainda estão fora da escola ou que estão na escola, mas ainda não fazem parte dela como sujeitos ativos, como consta na história da Educação Especial.

Em suma, tanto alunos (com ou sem deficiência) quanto professores precisam perceber-se como sujeitos ativos na conquista do conhecimento, uma vez que incluir, como destacado, também é fazer parte de algo. Ora, quando se exclui ou se deixa de reconhecer como parte de, não se inclui, não se insere, não se envolve.

Na escola comum, ressignificando ações

Pensar a organização da ação educativa de uma escola na perspectiva da inclusão e do acesso ao conhecimento histórica-

mente construído para todos os alunos, independentemente de quaisquer características deles, é pensar a concretização de um ensino de excelência e qualidade, com garantia de acesso aos bens culturais e de permanência, com prazer, na escola por tempo determinado.

Nossa prática docente e de pesquisa tem nos possibilitado afirmar que a escola precisa deixar de ser um local onde o aluno não sinta vontade de estar para se tornar um ambiente prazeroso e enriquecedor. Para tanto, a organização da ação educativa assume um papel crucial, já que conceitos como currículo, avaliação, estratégias e conteúdos são formas de se organizar o ambiente físico e humano, tornando-o mais atraente, prazeroso, estimulante, instigante e facilitador da aprendizagem. Afinal, diante do turbilhão de tecnologias disponíveis neste início de século, uma coisa é certa: a criança de hoje não é mais a mesma de anos atrás, não aprende da mesma forma, não brinca da mesma maneira, não vive a infância como antes. Ela é chamada a se adultizar em seus atos, pensamentos e diálogo, interagindo com mídias e seus conteúdos cada vez mais cedo.

Nesse contexto, neste tópico, resgatamos alguns dos pressupostos que a escola precisa observar atentamente quando se propõe a realizar o trabalho de formar cidadãos que tenham na educação uma de suas ferramentas de ação, contribuindo para a inserção destes no contexto das relações sociais, ao mesmo tempo que para a formação de sua identidade e subjetividade.

Para tanto abordamos, brevemente, algumas concepções e conceitos de currículo, avaliação educacional, estratégias de ensino e planejamento escolar, por entendermos que, de acordo com o modo como são vistos, compreendidos e trabalhados, a educação pode assumir determinados contornos e nuances, que podem levar tanto ao sucesso quanto ao fracasso das ações educativas, do trabalho docente e da construção do aluno como pessoa produtora de cultura e conhecimento.

Currículo

A ideia que temos de currículo e que se interpõe como fio condutor da ação educativa é aquela que se baseia numa concepção de construção social. Não um currículo engessado, com listas de conteúdos a serem ensinados como algo abstrato, sem sentido para os alunos, mas sim um modo de organização das práticas educativas, que podem ser enriquecidas com fatos e acontecimentos do cotidiano e da comunidade escolar e local.

O conceito de currículo, hoje, pode ser reavaliado e concebido como um conjunto de ações; logo não teríamos um currículo, mas vários currículos inseridos na cotidianidade e emergentes dela. Sobre esse aspecto, Faria e Dias (2007, p. 31-32) salientam:

[...] historicamente, entendia-se por currículo a definição de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias a serem trabalhados pela escola, estabelecidos por faixa etária. [...] hoje a ideia de currículo articula-se com todos os elementos de uma proposta pedagógica, não podendo ser elaborado de forma isolada. [Além disso], Moreira e Candau (2006) definem currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos(as) estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Nesse sentido, numa perspectiva de educação inclusiva, que emancipe o indivíduo e crie novas maneiras de se conceber sua formação, apoiamos a proposição de um currículo que conduza a um trabalho pedagógico que: mude o foco do documento prescrito – sem abandoná-lo – para a práxis pedagógica; possibilite a participação de todos os envolvidos no currículo nas discussões realizadas sobre ele; considere os conhecimentos e as práticas cotidianas existentes; fuja da ideia de instituição de ensino com caráter de vigilância, punição e correção; valorize o que é feito, como tem sido feito e por que é feito, em vez do que não foi feito, do que falta, do que está errado; veja o currículo como um

recurso crítico, pondo em evidência as realidades ao seu redor; perceba que todos os envolvidos no processo educacional são produtores de conhecimento e cultura.

Um currículo assim concebido, a nosso ver, pode transformar os seres humanos tidos como objetos em sujeitos da ação educacional, contribuindo para a desestruturação de formas de dominação e para o desenvolvimento de processos de constituição da identidade que possam levar ao inconformismo com a dominação social e, dessa forma, à conquista da autonomia de todos os membros da comunidade escolar (FERRAÇO, 2006).

Avaliação educacional

A avaliação da educação ou do processo de ensino e aprendizagem, é fato, constitui-se num dos grandes entraves da educação. É um nó que há anos se tenta desatar, porém sem muito sucesso.

Vários são os estudiosos da educação que desenvolveram e desenvolvem pesquisas em torno dessa temática. Entre eles, podemos citar Hoffmann (1993, 1994), Luckesi (1996), Vasconcellos (1995), Demo (1996). Porém, entra ano e sai ano e as escolas ainda insistem em dizer que não sabem avaliar, que não dá tempo para isso e para aquilo, que fazer prova dá trabalho e em uma série de desculpas que cristalizam e congelam a avaliação, tornando-a, muitas vezes, um processo que, em vez de conduzir o aluno à aprendizagem, faz com que ele se torne culpado por um fracasso que, na maioria das vezes, não é seu.

Hoje, como alertam Weber, Costa e Stange (1998, p. 139),

[...] a avaliação no âmbito educacional está estreitamente vinculada às necessidades crescentes de controle, ordenamento e seleção social que emergiram a partir da revolução industrial, daí explica-se que contenha como elementos intrínsecos a mensuração e a comparação.

Apesar de tantos estudos e debates em torno da temática nos meios acadêmicos e científicos, no cotidiano escolar, a avaliação tem servido como “bastão de Moisés”, separando as águas, de um lado com aqueles que são considerados bons alunos e, de outro, com aqueles que não são, levando grupos inteiros de estudantes ao fracasso escolar por não se adaptarem às lógicas excludentes da escola (linguagem, tempo, espaço) ou por não se perceberem como parte integrante daquele espaço (tendo sua identidade e subjetividade desvalorizadas).

Entretanto, ainda percebemos que poucos espaços escolares entendem que o processo avaliativo pode deixar de ser massacrante para tornar-se algo que contribui para o desenvolvimento dos seres humanos inseridos numa contextualidade cidadã.

Nesse sentido, compactuamos com a concepção de que a avaliação precisa ser compreendida como um processo amplo, baseado em objetivos claros, sem fins punitivos, dotado de uma postura democrática, isto é, um processo em que o estudante seja instigado a buscar, a desafiar-se, a desenvolver sua curiosidade.

A avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico, que levam a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem. Se ela for obtida, o estudante será sempre aprovado, por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessários. A avaliação é inclusiva porque o estudante vai ser ajudado a dar um passo à frente. Essa concepção político-pedagógica é para todos os alunos e por outro lado é um ato dialógico, que implica necessariamente uma negociação entre o professor e o estudante (LUCKESI, 2006).

Comungando dessa perspectiva, propomos, como modelo de um processo avaliativo democrático e inclusivo, aquele que se constitui em: elemento integrador entre aprendizagem e ensino; conjunto de ações para que o aluno aprenda melhor; conjunto de práticas que busca obter informações sobre o que e como foi aprendido; elemento de reflexão contínua para o professor e a

escola sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades futuras; processo que ocorre durante toda a ação de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos.

Entendendo-se dessa forma, parte-se de uma avaliação fundamentalmente tradicional para uma concepção crítica, dialética, praxiológica, na qual não só o aluno é avaliado, mas também o ensino, a escola, as relações, os docentes, os técnicos, em suma, todos os sujeitos da ação pedagógica.

Daí a necessidade de: uma avaliação inicial cujo objetivo seja conhecer melhor o aluno, suas competências, interesses e conhecimento (científico e/ou espontâneo) acumulado; uma avaliação contínua que tenha como foco o julgamento da aprendizagem durante o processo de ensino, para que se constate o que está sendo aprendido; uma avaliação final que contemple a globalidade do processo educacional desencadeado.

Estratégias de ensino

Quando se fala em estratégias de ensino, a primeira coisa que nos vem à mente é algo concernente ao modo como se dá a transmissão dos conteúdos culturalmente construídos. Porém, temos observado que por estratégias de ensino podemos vislumbrar uma série de outras considerações.

Segundo Rosemberg, Lima e Valladares (1998), o processo pode ser assim sintetizado: a metodologia é considerada parte indissociável do ato pedagógico, não se levando em conta a possibilidade de ela ser neutra; o método define o “como agir”, numa dimensão mais ampla que as estratégias, entendidas como atividades aplicáveis a diferentes circunstâncias do ato pedagógico, atendendo ao direcionamento traçado pelo método; as estratégias devem ser adequadas às tecnologias disponíveis no momento histórico, sem, contudo, perder sua especificidade de ação pedagógica mediadora do contato aluno/professor/conhecimento.

Nesse sentido, é bom salientar que, ao não se prender em uma estratégia específica, mas, sim, a uma concepção de educação voltada para uma linha de ação que contemple, dialeticamente, a produção do conhecimento a partir da análise sociocultural do material existente, o professor tem a chance de desenvolver um trabalho pedagógico direcionado para cada aluno, ou seja, levando em consideração cada indivíduo pertencente à coletividade, enriquecendo seu leque de possibilidades de intervenção.

Portanto, espera-se que os professores adaptem as estratégias de ensino numa perspectiva mais associada à pedagogia crítica, que elas não tenham um fim em si mesmas, mas que conduzam a várias interpretações, já que os seres humanos não são homogêneos. Ou seja, ao se depararem com variadas estratégias de ensino, “[...] os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade e a tomar consciência de seus próprios processos mentais” (REGO, 2002, p. 51).

Planejamento escolar

De acordo com Fusari (1998, p. 45):

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias e avaliação. Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida.

O planejamento pedagógico cotidiano com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assim como o planejamento pedagógico para qualquer aluno, a nosso ver, precisa assumir uma característica prospectiva, garantindo o acesso

dos alunos aos bens social e culturalmente construídos pela humanidade e, ao mesmo tempo, reconhecendo-os como sujeitos cognoscentes, que também produzem história e cultura ao apropriarem-se do mundo à sua volta, mediar os conhecimentos que produzem e deixarem sua marca histórica e social.

Nesse sentido, o planejamento escolar assume um caráter que ultrapassa exigências burocráticas para fazer parte do cotidiano do professor. O planejamento escolar precisa ser entendido como uma ferramenta usada pelo professor para conduzir e facilitar o seu trabalho tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino, já que propõe a ressignificação do currículo, da avaliação, das estratégias de ensino, entre outros aspectos essenciais à condução da ação docente.

Por meio do planejamento escolar, um professor programa e planeja as atividades que vai propor aos seus alunos e determina, a partir de parâmetros individuais, quais os objetivos pretendidos para cada atividade. Assim, numa proposta inclusiva, o planejamento precisa assumir características coletivas, críticas, em que todos os envolvidos no processo educacional pensem ações que otimizem o trabalho e garantam a permanência, com sucesso, do aluno, ao mesmo tempo que haja a troca de experiências e informações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante (DRAGO, 2012). Portanto, o planejamento educacional com foco na diversidade e na inclusão escolar precisa ter claro que “[...] o objetivo da inclusão não é o de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize sua individualidade” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 412), e isso não se consegue com um planejamento engessado e que se repete ano a ano, sem se perceber o aluno como sujeito do processo educativo.

Considerações finais

Pensar a escola hoje não é mais pensar somente na transmissão de um conteúdo frio e sem vida, vinculado a uma listagem interminável de assuntos a serem trabalhados durante certo período do ano, uma prova ao final do bimestre e um quadro de atividades enfadonhas e desvinculadas da realidade socioeducacional dos alunos e, por que não dizer, dos professores também.

A escola e os sujeitos que a compõem neste início de século têm experimentado uma série de novas possibilidades de exercitar a ação educativa como construção democrática de novos saberes e fazeres que levam à transformação do processo educacional. A partir dessas experimentações, evidencia-se a necessidade de um currículo, de uma avaliação, de um conteúdo, de uma estratégia de ensino-aprendizagem coerentes com as culturas escolares, com a diversidade dos sujeitos, com as múltiplas formas de se encarar o mundo e suas relações complexas, conflituosas e paradoxais. Urge uma educação que leve em conta as mudanças tecnológicas, as novas contribuições das múltiplas linguagens vivenciadas cotidianamente.

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...] a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Esse caminho, sem dúvida, pode contribuir para que a escola e a educação de modo geral sejam lugar de felicidade, de inclusão, de equidade, de trocas, de construção identitária, de subjetividades criadoras/criativas.

Referências

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.
- DRAGO, R. **Estudos e pesquisas sobre síndromes**: relatos de casos. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- _____. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- _____. **Síndromes**: conhecer, planejar e incluir. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
- FARIA, V. L. B. de; DIAS, R. T. de S. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.
- FERRAÇO, C. E. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 10, n. 37, p. 8-11, abr. 2006.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Projetos Especiais. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE, 1998. p. 44-53. (Série Idéias, n. 8). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 14. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- _____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- JESUS, D. M. et al. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. Entrevistador: Márcio Ferrari. Nova Escola, São Paulo, n. 191, abr. 2006. Disponível em: <<http://revista-escola.abril.com.br/formacao/cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml>>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Unesco, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

ROSEMBERG, D. S.; LIMA, M.; VALLADARES, M. T. R. Estratégias de ensino: entre a dimensão técnica e a dimensão política. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Metodologia do ensino superior**: textos selecionados. Vitória: Edufes, 1998. p. 101-134.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-33.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, R. M.; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 39-93, ago. 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

WEBER, G. M.; COSTA, G. de A.; STANGE, N. T. H. Havia uma pedra no meio do caminho: a avaliação no ensino superior. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Metodologia do ensino superior**: textos selecionados. Vitória: Edufes, 1998. p. 135-160.

APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Sonia Lopes Victor

Larissy Alves Cotonhoto

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

Introdução

A educação infantil e a Educação Especial apresentam similaridades no que se refere à sua constituição histórica e política no Brasil. Ambas foram marcadas por processos de reivindicação do direito à educação de seus sujeitos e foram contempladas com uma mudança de status na legislação a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, passando a nível de ensino e a modalidade escolar, respectivamente.

Além disso, a educação infantil e a Educação Especial foram objetos do assistencialismo e das ações caritativas por terem ficado sempre à margem das preocupações do poder público, que delegou às instituições privadas e assistenciais a responsabilidade com elas.

Atualmente vivemos um processo histórico de garantia dos direitos sociais. Com a Constituição Federativa do Brasil (1988), o direito à educação é inquestionável, sendo sua oferta iniciada com a educação infantil. Esta, por sua vez, busca estabelecer diálogos com os princípios da Educação Especial, na perspectiva

da inclusão, para entender a criança e a infância como categoria social, histórica e cultural.

Assim, este capítulo propõe se analisarem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças com deficiência e as práticas pedagógicas a elas relacionadas com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, a qual tem seus fundamentos epistemológicos no materialismo histórico-dialético.

Pressupostos da abordagem histórico-cultural: a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência

Na primeira parte deste texto, enfatizaremos os pressupostos da abordagem histórico-cultural, destacando os estudos de Vigotski¹² sobre a defectologia¹³, especialmente no que se refere ao conceito de compensação psicossocial (VIGOTSKI, 1989).

As concepções de Vigotski acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência revelam a sua preocupação em livrar-se de um olhar exclusivamente biológico sobre essa condição a fim de enfatizar um olhar social, destacando que o insuficiente avanço observado no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência decorre de uma educação inadequada destinada a eles.

Para esse autor, a educação deveria ser respaldada por métodos e procedimentos que permitissem um desenvolvimento semelhante ao das crianças não deficientes, e, portanto, fez críticas à escola especial da época, considerada por ele como uma institui-

¹² O sobrenome do autor pode ser grafado de diferentes formas. Optamos por esse registro, pois se aproxima mais da grafia do português.

¹³ Defectologia: campo da ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas mentais e físicos, com caráter de sistema que integrava os aspectos neurobiológicos, sociais e educativos na análise das deficiências.

ção que impedia o convívio entre as crianças com deficiência e as crianças com desenvolvimento típico¹⁴ da mesma idade.

Fundamentado nas ideias de Alfred Adler, criador da psicologia da personalidade, que acreditava no defeito como formador de uma superestrutura psicológica que, no momento em que o indivíduo se visse em determinadas situações sociais, começava a existir para compensar a deficiência, Vigotski defendia que, para as crianças com ou sem deficiência, a educação fosse realizada de forma integrada, contribuindo, assim, a seu ver, para o desenvolvimento psíquico, físico.

Apesar de empreender uma visão mais crítica sobre os postulados de Alfred Adler, o autor concordava com as possibilidades complexas da deficiência para criar mecanismos compensadores no processo de desenvolvimento do indivíduo a partir da tendência e dos desejos de vencer ou equilibrar uma dificuldade. Isso imprimiria, no desenvolvimento da criança com deficiência, peculiaridades e originaria formas criadoras diversas e semelhantes às observadas no desenvolvimento da criança típica.

No entanto, para ele, um desenvolvimento como esse apresentava vários estágios sucessivos de progressão que variavam entre as extremidades da vitória e da derrota diante do objetivo comum de vencer obstáculos para atingir as melhores formas de interagir com o meio.

Nesse sentido, Vigotski preocupou-se com a deficiência, destacando que, para o desenvolvimento de todas as crianças, são aplicadas as mesmas leis gerais, observando a relação delas com o ensino a partir da teoria da zona de desenvolvimento proximal, que corresponde à interseção entre o desenvolvimento real da criança já estabelecido e o seu desenvolvimento potencial.

¹⁴ O emprego do termo “desenvolvimento típico” é utilizado por Vigotski (1989) para se referir aos sujeitos que não estão numa classificação de “deficiência”, pois apresentam um funcionamento que permite responder a situações usuais da cultura, que exigem enxergar, ouvir, locomover-se etc., conforme destacado por Góes (2008).

Ele fez críticas à psicologia da época que se sustentava no diagnóstico e nos prognósticos da deficiência sem atuar diretamente com a intenção de mudar o quadro desolador representado pela Educação Especial naquele momento, na Rússia, depois da revolução de outubro de 1917.

Destacou ainda, nesse conjunto de críticas e de ideias, a importância da educação infantil como forma de antecipar o processo educativo, o que considerava urgente para a criança com deficiência. Além disso, definiu a área de estudo sobre a deficiência intitulada defectologia como uma

[...] esfera do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade de tipos desse desenvolvimento e, sobre essa base, [a defectologia] traçou as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem à defectologia soviética e à escola especial (VIGOTSKI, 1989, p. 309, tradução nossa).

Para Vigotski, a defectologia dedicava mais esforços aos aspectos quantitativos, o que conduziu a um ensino lento e reduzido para o indivíduo com deficiência, apesar de haver uma reação a favor dos aspectos qualitativos. Sua tese é de que a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos.

Esse caminho peculiar é correspondente às diferentes etapas evolutivas do desenvolvimento típico. Adotada pela defectologia, essa visão ofereceu uma perspectiva metodológica mais sólida à área como ciência, sublinhando seus aspectos filosóficos e sociais e atentando para sua aplicação na ação educativa, pois, como o próprio autor destaca, nenhuma ciência pode se sustentar divulgando e reafirmando aspectos negativos em relação ao seu objeto de estudo.

A teoria da compensação admite um duplo papel da deficiência: de um lado, impossibilita o desenvolvimento de determinadas funções e, de outro, estimula um movimento em direção à sua própria superação. Com base nisso, Vigotski considera que a defectologia não deveria limitar-se ao estudo quantitativo de seu objeto, mas investigar também os processos gerais envolvidos no desenvolvimento e no comportamento da criança, pois o que interessa não é a deficiência em si, mas as consequências observadas para o indivíduo.

No que se refere à educação de crianças com deficiência, Vigotski acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam e por que ele deveria conduzi-las. A descoberta dessas novas vias era imposta pelo meio social e orientada para fins sociais, que, portanto, deveriam ser investigados em conjunto com elas a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência.

Adler, que empreendeu a teoria da criação de uma superestrutura psicológica compensadora da deficiência, propôs a tese de que a criança era acometida por um sentimento de inferioridade ao sentir as suas dificuldades em conviver no meio social. A partir desse sentimento, criava-se, para a criança, uma posição psicológica peculiar, que Vigotski (1989, p. 9) considerou como a “[...] valorização psicológica da situação social própria”, portadora de um duplo sentido social para o desenvolvimento do indivíduo. O primeiro sentido correspondia à conscientização da deficiência, e o segundo, à tendência de adaptar-se às condições organizadas para os indivíduos típicos. Nesse sentido, a condição final da criança com deficiência dependeria do resultado de sua compensação social.

A ideia de que a deficiência não é representada quantitativa e qualitativamente da mesma forma para os diversos indivíduos acometidos por ela tornou a história do desenvolvimento cultu-

ral da criança com deficiência o principal foco de investigação da defectologia de Vigotski. Para o autor, há uma fusão entre os planos orgânico e social, que resulta na formação sociobiológica da personalidade do indivíduo, já que o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural, convertendo-se em um processo biológico historicamente condicionado.

No entanto, no caso do indivíduo com deficiência, há um descompasso entre os dois planos, pois a cultura da humanidade foi criada para um tipo biológico típico. Seus instrumentos, aparatos e instituições foram desenvolvidos para uma organização psicofisiológica predeterminada, impossibilitando em tese a sua utilização pelos indivíduos com deficiência.

Nesse sentido, Vigotski declara que as crianças com deficiência não são um tipo de raça peculiar de ser humano e que, apesar da especificidade de seu desenvolvimento, elas se aproximam do tipo social típico. Para ele, é tal aproximação que deve ser observada pela escola no trato com essas crianças. Além disso, o autor considera que o processo criativo para as crianças com deficiência é mais intenso do que necessariamente produtivo, pois delas é exigido alcançar o mesmo escore da criança com desenvolvimento típico, apesar do seu comprometimento.

Para Vigotski, a defectologia deve dar base à escola para esta enfrentar os problemas e tentar superá-los, adaptando-se às peculiaridades das crianças com deficiência. Tal ação é definida pelo autor como a parte prática da defectologia. Para ele a escola deve colocar à parte todos os objetivos comuns que perpassam a educação regular e a Especial e seus instrumentos especializados, para destacar-se como uma escola de compensação social ou de educação social.

A diferença está em que, com a escola social, a criança é conduzida a não se adaptar à deficiência, mas a superá-la ao máximo, e a escola, a eliminar os limites que demarcam o horizonte de possibilidades e que foram, em tese, estabelecidos pela própria natureza do desenvolvimento social dessa criança. Para Vigot-

ski, na educação tradicional da criança com deficiência, as ações educativas tendem à lástima e à filantropia, preocupando-se apenas com a caracterização da deficiência, e não com as vias metodológicas e didáticas para avançar dentro de uma linha gradual para superá-la. Nesse sentido, ele escreveu:

[...] Nossa educação é doce; ela não toca profundamente o aluno, nela não há sal. Precisamos de ideias audazes e formadoras. Nosso ideal não é rodear de algodão o lugar enfermo e protegê-lo, por todos os meios, das contusões, mas sim descobrir a via mais ampla de sua supercompensação [...] (VIGOTSKI, 1989, p. 40, tradução nossa).

Vigotski destaca que a Educação Especial organizou sua prática com base nos resultados de estudos clínicos que consideram a deficiência como “uma coisa” e não como um processo. Portanto, o objetivo que urge, atualmente, para a Educação Especial é o de desenvolver um estudo mais positivo, criando ações e metas que contribuam com um quadro mais favorável para o desenvolvimento intelectual e social das crianças com deficiência.

Para o autor, é fundamental que se perceba que as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência recebem uma expressão concreta e especial. Segundo ele, no estudo sobre essas leis, podemos perceber uma conformação do organismo da criança em um conjunto que tende para o equilíbrio e para a compensação da deficiência. Por isso, de acordo com Vigotski,

[...] é importante conhecer não só que defeito exatamente foi encontrado em uma dada criança, o que foi afetado nela, mas também que criança tem um dado defeito, quer dizer, que lugar ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de reorganização apresenta, como a criança domina sua deficiência [...] (VIGOTSKI, 1989, p. 104, tradução nossa).

A base maior da compensação, segundo o autor, não surge da força do impulso interno, mas da vida social da criança e do caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra o material

para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento do mecanismo compensador. Embora concorde que a constituição interna representa algo decisivo para determinar até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material, Vigotski afirma que é no coletivo que a criança não só irá ativar e exercitar as funções psicológicas próprias, mas também encontrará a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski, o surgimento de vias indiretas do desenvolvimento também é influenciado pelas condições afetivas favoráveis, que conduzem a criança a reinventar um novo caminho para transpor as suas deficiências e seguir de um modo peculiar pela via direta do desenvolvimento. Se as dificuldades não desanimam a criança a ponto de sua conformação, elas a levarão a um processo criador intenso.

Essas são as linhas diretoras para se entender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência e para se intervir positivamente. O processo de substituição das funções psicológicas tem seu início desde cedo na infância da pessoa com deficiência. O seu grau de comprometimento e as dificuldades encontradas por ela no ambiente vão determinar a necessidade das compensações dessas funções com o objetivo de integrá-la ao meio sociocultural. As possibilidades criativas da criança com deficiência de dar outro rumo ao seu processo de desenvolvimento por via indireta dependerá das solicitações do meio. Na escola, é comum se exigir dessa criança, no decorrer de sua educação, habilidades que pertencem às funções psicológicas elementares, deixando-a cada vez mais presa à sua deficiência, sem incentivos para superar dificuldades e atingir condutas que fazem parte das funções psicológicas superiores. Isso significa, conforme Vigotski (1989, p. 149), que “[...] se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará [...]”.

De acordo com as ideias desse autor, parece haver uma coincidência entre o desenvolvimento natural da criança e as habilida-

des que a escola lhe ensina. Todavia, essa coincidência não é verdadeira, pois a linha do desenvolvimento natural não se converte na linha do desenvolvimento cultural. É fácil pensar que do natural se alcança o cultural, principalmente ao observarmos que a sociedade parece adaptar-se ao indivíduo com determinadas características físicas e psicológicas e que, portanto, toda a produção social irá representar os seus anseios. No entanto, quando o indivíduo com o qual lidamos apresenta uma deficiência, a ideia de convergência é substituída pela ideia de divergência.

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores só avançam nas vias do desenvolvimento cultural, não importando que seja pelo domínio dos meios externos (a linguagem, a escrita, a aritmética, a leitura) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, os conceitos etc.). Por isso, é no desenvolvimento cultural que a criança com deficiência precisa se aprimorar, já que este independe da deficiência orgânica.

Além disso, é preciso que se invista mais na criação de vias indiretas para vencer os obstáculos impostos ao aperfeiçoamento das próprias funções psíquicas, da mesma forma que se investe na criação de vias indiretas para o domínio dos meios externos da cultura. Quanto à investigação do processo de aprendizagem da criança, o autor indica que ela deve apoiar-se na avaliação qualitativa, e não no aspecto quantitativo da deficiência.

Em relação ao educador, Vigotski (1997) salienta que ele precisa privilegiar as potencialidades e capacidades, recusando os limites e as impossibilidades e atuando em planejar e organizar práticas que ajudem a criança a atingir o pensamento de alta generalidade, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O educador, o outro na relação de mediação com o mundo, deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência até que ela vá assumindo essas funções.

Nesse sentido, tendo em vista que é na educação infantil que as crianças “[...] desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global [...]” (BRASIL, 2008, p. 10), é que necessitamos investigá-la, especialmente, no que se refere às ações pedagógicas que promoverão a aprendizagem.

Práticas pedagógicas que se voltam à complementação do currículo escolar e ao apoio dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência na escola de educação infantil

Diante das múltiplas facetas da temática sobre a inclusão de crianças no ensino comum, Baptista (2006, p. 28) nos aponta que “[...] os estudos que procuram associar a descrição densa do cotidiano à análise dos processos inclusivos em contextos singulares e historicamente situados podem nos auxiliar a compreender o atual momento da educação brasileira”. Tal possibilidade leva-nos a investir na análise das produções acadêmico-científicas no intuito de avançar com o nosso olhar sobre as relações entre as crianças com deficiência e os contextos escolares em que elas estão inseridas.

No contexto da pesquisa que deu origem a este texto, intitulada A educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado, realizada pelo Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, associada à pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), cujo propósito era uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (SRMs), Cotonhoto (2014) realizou a tese de doutorado intitulada Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão, a qual tomaremos por referência para abordarmos a temática em exposição.

O propósito dessa pesquisa foi compreender a proposta e a prática curricular do atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recurso multifuncional como função complementar na educação das crianças pequenas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD).

Nesse sentido, a autora formulou o problema da tese: a proposta e a prática curricular complementar do AEE, por meio da SRM, têm contribuído para a inclusão da criança pequena com deficiência e TGD nas práticas pedagógicas da sala de aula comum? Para responder a esse questionamento, Cotonhoto se fundamentou no aporte teórico da abordagem histórico-cultural, visando a compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com deficiência e TGD.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativo-crítico e o lócus de sua realização foi um centro municipal de educação infantil (CMEI) situado em Vitória/ES, com uma sala de recurso multifuncional, modelo proposto pelo Ministério da Educação. Os sujeitos participantes foram: crianças de três a sete anos (seis surdas, sete com manifestações de TGD e uma com Síndrome de Down) matriculadas no CMEI e encaminhadas para o AEE, na SRM; dois professores de Educação Especial da SRM (uma professora da área de deficiência intelectual e uma professora bilíngue); um instrutor surdo; professores regentes do turno da manhã do CMEI e dois pedagogos.

Neste capítulo, daremos destaque a algumas situações observadas e registradas durante o acompanhamento das crianças com deficiência na referida pesquisa. Nesse sentido, optamos por apresentar três dos eixos de análise que foram mais recorrentes e relevantes – a saber, a linguagem, a preocupação com o desenvolvimento motor e o brincar como dispositivo de aquisição da leitura e escrita –, a fim de discutirmos sobre as práticas pedagógicas que se voltam à complementação do currículo escolar para apoiar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças na escola de educação infantil.

A linguagem

Em relação à linguagem, evidenciamos a dificuldade demonstrada pela professora de Educação Especial que atuava na área de deficiência intelectual em explorar as capacidades linguísticas das crianças. A professora restringia sua atuação sobre as crianças a dar-lhes orientações acerca da atividade a ser realizada. Dessa forma, predominava a atividade manual, pois ela deixava de lado a possibilidade de investigar os interesses das crianças, mesmo quando elas se mostravam motivadas com os brinquedos e com o espelho que refletia sua imagem.

Nesse sentido, Cotonhoto entendeu que, para o trabalho pedagógico complementar as ações e vivências da sala de aula comum, o atendimento educacional especializado necessita definir, como um dos seus objetivos na escola de educação infantil, a promoção do desenvolvimento da linguagem, para que, por meio dela, a criança se constitua em sujeito, possa interagir com o conhecimento histórico e culturalmente acumulado ao longo dos tempos e também desenvolver mais recursos para articular seu pensamento, tornando-se parte do grupo.

A pesquisadora notou que, na sala comum de uma das crianças com deficiência apoiada pelo AEE, diferentemente da professora de Educação Especial e de sua prática pedagógica na SRM, a professora regente fazia perguntas à criança, pedia sua opinião, convocava-a para as atividades e a colocava nas rodas de conversas. Dessa forma, incentivava que ela fosse à busca de seus pares nas brincadeiras e nas atividades em grupo.

A prática da roda de conversa¹⁵, como espaço-tempo de oportunizar as interações e as comunicações, foi observada diversas

15 No cotidiano da educação infantil, a roda de conversa configura-se como um dos momentos da rotina diária, quando, sentadas em círculo, juntamente com o educador, as crianças conversam, contam experiências, ouvem histórias, planejam atividades. Podemos encontrar diferentes expressões para caracterizar essa atividade, como: rodinha, hora da roda, hora da novidade, hora da conversa (HORN, 2004).

vezes nas turmas das crianças com indicativo de deficiência intelectual. Segundo as professoras regentes participantes da pesquisa, a linguagem e o seu desenvolvimento representam um saber necessário para as próximas aprendizagens das crianças: linguísticas, cognitivas ou afetivas. Por isso, em seus projetos pedagógicos, tal aspecto era trabalhado como conhecimento a ser experienciado e recebia destaque e atenção. A escola tinha como proposta a apropriação e o desenvolvimento da linguagem pela criança para que ela se constituísse e participasse dos contextos socioculturais dos quais fazia parte.

Para a pesquisadora, mesmo que algumas professoras regentes não fundamentassem legal e teoricamente suas estratégias e experiências pedagógicas, ficava evidente que, ao pensarem em práticas curriculares para as crianças pequenas, não ignoravam as características mais marcantes da infância, em que prevalecia a afetividade, a subjetividade, a ludicidade e a expressividade, considerando que a linguagem deveria ser um elemento recorrente nas atividades em sala de aula.

Sendo assim, Cotonhoto insiste que a professora de Educação Especial, colaborando com a professora regente na sala de atividade, poderia obter melhores resultados em seu trabalho. A criança em ambiente comum, ao partilhar com seus pares ideias, representações, impressões, desejos e dúvidas, possivelmente se sentiria mais confiante para se comunicar e se expressar. Então, teríamos não só a ampliação da linguagem oral da criança com deficiência, mas também o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Alguns episódios vivenciados pela pesquisadora durante a realização da investigação levaram-na a considerar que precisamos estar atentos às prescrições atribuídas aos sujeitos da Educação Especial em relação às suas condições. A pesquisa destacou que, embora a literatura científica na área do desenvolvimento e aprendizagem traga a linguagem como uma característica determinante do desenvolvimento humano típico, a ausência dela, ou

a sua manifestação diferenciada, não deve pressupor que ela não precisa ser explorada com as crianças com deficiência ou TGD. Ao contrário, a linguagem deve ser um elemento a ser considerado como potencializador de diferentes capacidades humanas, linguísticas, sociais, cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, para Cotonhoto, cabe à escola, em suas diferentes frentes de trabalho, como a Educação Especial, as aulas especializadas de artes, de música e de motricidade, articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Essa interface e a colaboração entre saberes e fazeres dos professores podem constituir o que estamos denominando de currículo ou propostas curriculares inclusivas (OLIVEIRA, 2010).

Desenvolvimento psicomotor

Também a partir de observações e da leitura dos projetos elaborados por professores e pedagogas do CMEI, Cotonhoto (2014) percebeu uma preocupação recorrente com o desenvolvimento psicomotor das crianças, seja na sala de aula regular, seja na SRM. Ela ouvia das pedagogas, assim como da professora de Educação Especial na área de deficiência intelectual, acerca de uma preocupação com a coordenação motora da criança, principalmente com relação à apropriação da escrita.

A preocupação excessiva com o exercício da motricidade, sobretudo fina, leva-nos a questionar: por que ainda a escola e seus profissionais não conseguiram romper com a ideia de aprendizagem da leitura e escrita apenas por meio do exercício motor? Essa perspectiva de atendimento educacional faz-nos pensar no currículo proposto pelos pioneiros da Educação Especial, segundo o qual era necessário o treino dos sentidos e dos movimentos

dos sujeitos com deficiência. Contra essa prática, retomamos os escritos de Vigotski (1989), quando em Fundamentos de defecologia nos fala que, na educação da criança com deficiência, é necessária a variação qualitativa do próprio conteúdo do ensino.

Para além da percepção do currículo no modelo tradicional de Educação Especial, nosso questionamento se dá também em razão de entendermos que a aquisição da leitura e da escrita passa por processos mais bem elaborados, nada exclusivamente mecânicos.

Mello (2005) lembra-nos de que Vigostki advertiu que a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do comportamento infantil, denominado pré-história da linguagem escrita. É com o auxílio do desenho, da escrita no ar, do faz de conta, ou seja, de atividades de expressão, que a criança vai elaborando e aprimorando suas formas de desejo e representação, entre as quais, a gráfica.

De acordo com Cotonhoto (2014), nos projetos elaborados na instituição de educação infantil, os objetivos definidos para as crianças, durante o ano letivo, envolviam atividades que visavam a favorecer o desenvolvimento psicomotor, muitas delas voltadas para a coordenação motora grossa e fina. No entanto, a pesquisadora não observou atividades que envolvessem imagem corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, entre outras capacidades psicomotoras características no/do desenvolvimento infantil.

A pesquisadora destacou que a preocupação excessiva com a escrita e, conseqüentemente, com a coordenação motora evidenciou-se mais fortemente quando, nas salas de atividades das crianças pequenas de dois a três anos, constatou que as professoras propunham e privilegiavam atividades de registro em folhas fotocopiadas, que envolviam pontilhados, tracejados, limite de espaço e outras.

De acordo com a autora, na SRM, esse tipo de atividade também foi constatado: as tarefas se voltavam para certo tipo de capacidade motora, como pontilhados, recorte e colagem, massinha e desenhos para colorir.

O pouco conhecimento teórico sobre o desenvolvimento psicomotor origina práticas pedagógicas empobrecidas, pouco interessantes e desafiadoras para as crianças. Entender o desenvolvimento infantil requer saber e compreender as necessidades que movem a criança para explorar o mundo, a forma como se dá essa exploração e como esta pode favorecer e potencializar suas construções, levando-a a superar os desafios internos e externos que surgem. A pesquisadora destacou que, por meio de observações, ficava evidente que o desenvolvimento psicomotor da criança na escola de educação infantil parecia ser sinônimo de aquisição ou prontidão para a escrita (COTONHOTO, 2014).

Entendemos que, além de copiar, passar por cima do tracejado, fazer bolinhas e colar no desenho indicado, a criança necessita de atividades planejadas e organizadas que despertem o seu interesse, sobretudo se ocorrerem contextualizadas com o cotidiano social dessa criança e da sala de atividade.

O brincar como dispositivo de aquisição das práticas de leitura e escrita

No cotidiano da sala de atividade e da SRM, Cotonhoto (2014) constatou a predominância das atividades de leitura e escrita e a importância atribuída a elas, enquanto o brincar ficava relegado ao tempo livre.

Em suas observações, a pesquisadora verificou que as brincadeiras ora eram livres, desprovidas de observação e mediação da professora e com o objetivo de ocupar o tempo das crianças, ora direcionadas para fins pedagógicos, como memorização e

introdução de um novo conhecimento/conteúdo, parecendo não existir uma compreensão sobre o papel do brincar na educação de crianças pequenas pelas docentes.

Compreendemos que a ampliação do ensino fundamental intensifica a necessidade de repensar uma nova organização curricular e pedagógica para a educação infantil. A Emenda Constitucional nº 59/2009 hoje institui que seja oferecida “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 2009). Se, por um lado, obriga-se a oferta de vagas para garantir o direito à educação, por outro, pode-se contribuir para uma percepção equivocada dos docentes quanto à antecipação de conteúdos relativos ao ensino fundamental para crianças com seis anos de idade.

De acordo com Cotonhoto (2014), mesmo que algumas das atividades pedagógicas venham acompanhadas de brincadeiras, jogos e músicas, o recurso lúdico perde o sentido e significado quando sua finalidade é tão somente alcançar um resultado pedagógico.

Sabemos que a apropriação do brincar como meio de alcançar um objetivo pedagógico vem sendo questionada há mais de duas décadas por pesquisadores e professores. Concordamos com aqueles que compreendem o brincar como uma forma de apreender a realidade, que se configura em aprendizagem e desenvolvimento, que insere em si sentido e significado importantes para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Compartilhamos com Vigotski (1998) a ideia de que a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito. Ao desconstruir a percepção tradicional de que o brincar é ação natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta-o como uma atividade em que tanto significados sociais e historicamente produzidos são construídos quanto novos podem ali emergir, sobretudo porque o referido autor compreende que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades característi-

camente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

Quando Vigotski (1998, 2007) discutiu a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano, ele nos auxiliou no entendimento de que a brincadeira na infância cumpre um papel mediador da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Vigotski ainda nos alertou sobre a compreensão de que o que é interiorizado não é a realidade em si mesma, mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação ao seu grupo quanto para cada um em particular. Esse movimento de interiorização transformadora das significações não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito as reelabora imprimindo sentidos privados ao significado compartilhado na cultura.

Nesse sentido, compreendemos que, no processo envolvendo a internalização, a criança se apropria do signo em sua função de significação, observando e ficando atenta ao seu duplo referencial semântico: um constituído pelos sistemas construídos ao longo da história social e cultural dos povos e o outro formado pela experiência pessoal e social, à qual ela recorre em cada ação ou verbalização do sujeito.

Considerações finais

Mediante a abordagem vigotskiana, reconhecemos que a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos.

Acreditamos que o papel do professor está em descobrir o processo de aprendizagem, desvelar suas particularidades e conduzi-lo, considerando sua potencialidade.

Ao reconhecermos as crianças com deficiência como sujeitos de direitos quanto ao acesso e à permanência na escola de educação infantil, sinalizamos a importância dos processos de escolarização desde a mais tenra idade.

Pesquisar a escolarização de crianças in loco é um empreendimento que nos acrescenta experiências que nos levam a conhecer a escola e a falar da escolarização e da cultura escolar.

Nos últimos anos, a educação básica passou por importantes alterações nas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e, sobretudo, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, na ampliação de sua obrigatoriedade de quatro aos dezessete anos, assim como a Educação Especial, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008.

De forma abrangente, a constituição das salas de recursos multifuncionais, em sua configuração atual, visa a atender às pessoas que estão frequentando o ensino regular e busca expandir seu conhecimento. Elas oportunizam que crianças possam desenvolver suas capacidades a fim de superar as lacunas que ainda existem no ensino regular sem, contudo, substituí-lo por um espaço exclusivo para o público-alvo da Educação Especial.

O papel do AEE é oferecer procedimentos educacionais específicos para esse público, ou seja, as ações são definidas de acordo com as demandas, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar o currículo comum, não se configurando em reforço escolar.

Segundo Cotonhoto (2014), mediante o estudo em um centro municipal de educação infantil, a partir dos movimentos, cenários e atores sobre a proposta e a prática curricular complementar do AEE por meio da SRM e de sua contribuição para a inclusão da criança pequena com deficiência nas práticas pedagógicas da sala regular, encontramos a interlocução com a pers-

pectiva histórico-cultural de três eixos de análise: a linguagem, o desenvolvimento motor e o brincar.

Sinalizamos tal interlocução por observar que a atividade compartilhada da criança no cotidiano da educação infantil lhe possibilita olhar para o seu futuro, pois “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança é capaz de fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

É na mediação que compreendemos a ação humana e seu desenvolvimento. O processo de mediação deve ser entendido como algo dinâmico, em que há a participação dos indivíduos.

Portanto, as significações sociais e culturais são apropriadas nas relações entre os homens. Os sujeitos comparam os sentidos que atribuem a uma situação, conforme nela atuam segundo determinados papéis. Sabemos que esses significados sociais não são totalmente criados individualmente; eles se fazem coletivamente, circulam entre as pessoas, e o que estas têm a fazer é se apropriar deles.

Os professores que atuam nas SRMs devem participar de maneira colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam ao aluno público-alvo da Educação Especial o acesso ao currículo e a interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão. A SRM não pode ser um mecanismo de segregação das pessoas com algum tipo de deficiência que se encontram matriculadas no ensino regular, mas sim de sua inclusão.

Nesse contexto, cabe à Educação Especial, como área de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre a temática da inclusão escolar, sem perder de vista que sua verdadeira missão é investigar como prover a qualidade da educação para as crianças com deficiência e TGD.

Nessa direção, consideramos a necessidade de evidenciar alguns aspectos que circunscrevem social e culturalmente o objeto de

nossa reflexão, na tentativa de não cairmos no erro de julgá-los pelo que eles não são, já que as crianças deste estudo possuem uma condição de estar no mundo que não corresponde à abstração universal comumente utilizada como referência para a categoria da infância. Estamos falando de crianças público-alvo da Educação Especial, e o primeiro traço cultural relevante para esses sujeitos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição histórica de excluídos da escola comum.

Referências

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 4 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Seesp/MEC, 2008.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GÓES, M. C. R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.; CAIADO, K. R. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

OLIVEIRA, Z. de R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: MEC, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Fundamentos de defectología**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas, v. 5).

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, A ESCOLA REGULAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ivone Martins de Oliveira

Introdução

Estudos produzidos na atualidade têm apontado que ainda há um estranhamento significativo por parte da escola em relação aos alunos que são público-alvo da Educação Especial. Persistem alguns equívocos em relação às suas particularidades e certa resistência em tomá-los como “pessoas” em processo de desenvolvimento e de aprendizagem na sala de aula comum, tal como acontece com os outros alunos (COTONHOTO, 2014; CORREIA, 2014; OLIVEIRA, 2014).

Observa-se, com certa frequência, na escola, uma tendência em olhá-los de maneira diferente de como se olham outras crianças e jovens que se encontram nesse espaço. Entretanto, essa diferença não potencializa as práticas educativas dirigidas a esses sujeitos; mais produz a discriminação e a segregação do que permite sua inserção na dinâmica educativa estabelecida em sala de aula e, a partir disso, na apropriação dos conteúdos abordados.

Discorrendo sobre o atendimento educacional especializado para crianças na educação infantil, Cotonhoto (2014) chama a atenção para o modo de conceber as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e as práticas educativas decorrentes dessas concepções. Há, por parte de alguns professores, um descrédito em relação às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças e uma perspectiva clínica subsidiando o trabalho educativo, o que resulta em práticas pe-

dagógicas perpassadas por atividades mecânicas e sem sentido para a criança, as quais não trazem desafios para ela e pouco contribuem para a ampliação de formas de interação com os outros, para o domínio de recursos necessários à realização das atividades escolares, bem como para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sobressai, ainda, a não inserção, no planejamento, de estratégias para conhecer as crianças e saber de seus interesses e necessidades.

A dificuldade em reconhecer as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno da Educação Especial também é evidenciada no estudo de Correia (2014), que trata da inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral sem fala articulada e com comprometimentos motores nos anos finais do ensino fundamental. O trabalho enfoca, sobretudo, as contribuições da comunicação alternativa e ampliada para os processos de integração desses alunos. Em suas análises, a autora também aborda as concepções dos profissionais acerca desses sujeitos, os equívocos e desconhecimentos em relação às suas potencialidades e as práticas empobrecidas, que não têm impacto significativo em seu desenvolvimento.

Em contraposição a essas práticas, o estudo dá visibilidade a modos de interação e interlocução com essas crianças em que emergem suas potencialidades, seu desejo de aprender e de serem incluídas na dinâmica educativa estabelecida em sala de aula. Ressalta-se, no trabalho, o “brilho no olhar”, as manifestações expressivas de alegria e os movimentos frenéticos por parte das crianças, quando são foco da atenção dos adultos, compreendidas por eles em seus modos peculiares de comunicação e inseridas nas práticas educativas.

Oliveira (2014) discute acerca dos percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que estudam num instituto federal de educação profissional e tecnológica, a partir de suas próprias narrativas. A tese

da constituição social e histórica do psiquismo humano orienta o olhar sobre os percursos escolares dos sujeitos investigados, e a “compensação social” emerge como um dos conceitos-chave para compreender seus avanços na escolarização formal. A pesquisa aponta o papel da família e de alguns professores que, utilizando estratégias de ensino diferenciadas, contribuíram para o aprendizado desses sujeitos. Um aspecto que chama a atenção nas análises dos dados diz respeito ao impacto que o diagnóstico de transtorno tem sobre os estudantes em questão. O diagnóstico marca profundamente não apenas a prática educativa dos profissionais da escola mas também a maneira como o próprio aluno se coloca diante da vida.

Os três estudos mencionados despertam nosso interesse para modos de olhar para sujeitos que são o público-alvo da Educação Especial e para a repercussão desses modos de olhar nas práticas educativas instituídas na escola e na própria maneira como esses indivíduos significam a si próprios como alunos e como pessoas. Considerando a maneira como crianças, jovens e adultos que hoje são o público-alvo da Educação Especial foram tratados durante séculos e o histórico relativamente recente dessa modalidade de ensino, muito há que se discutir acerca das particularidades de tais sujeitos, dos modos de concebê-los na escola, da perspectiva ética a perpassar seu acolhimento e sua educação nesse espaço e das práticas pedagógicas na sala de aula comum.

Assim, para desenvolver essa reflexão, neste capítulo, enfocaremos brevemente as possibilidades de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola comum. Em seguida, abordaremos o trabalho educativo, a formação dos profissionais e o compromisso ético com a educação. Para finalizar, discutiremos acerca da necessidade de se promover um deslocamento da discussão sobre o atendimento para aquela sobre as práticas pedagógicas, ao se tratar o tema da escolarização dos alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação na escola regular.

Alunos da Educação Especial na escola regular: possibilidades de ensino e de aprendizagem

Incapaz, ineducável, alienado. São alguns dos adjetivos que historicamente têm perpassado o olhar não só do senso comum, mas também de profissionais da educação acerca de parte das crianças e jovens que hoje adentram a escola como público-alvo da Educação Especial. Que tipo de trabalho pode ser desenvolvido com esses alunos? O que a escola pode fazer por eles? Qual é o seu lugar na sala de aula? Um certo olhar de desconfiança em relação às suas possibilidades de aprendizado ainda atravessa o modo como parcela dos professores se relaciona com eles, planeja – ou não – as atividades que realizará e avalia o seu desempenho em sala de aula.

Como nos apontam Januzzi (2004), Kassar (2011) e Bueno (1997), a crença na incapacidade e/ou ineducabilidade de muitos sujeitos que hoje são o público alvo da Educação Especial não é recente. A história da educação dessas pessoas indica um longo percurso de segregação, marcado pela negação do acesso a formas de sociabilidade e de contato com a cultura, que lhes garantiriam um padrão mínimo de socialização e de desenvolvimento mental a partir do qual adquiririam o status de pessoa num dado grupo social.

Kassar (2011) aponta como a educação dos “anormais” foi se constituindo no Brasil como um modelo distanciado da educação comum, conduzido por instituições especializadas e organizado de forma paralela. Os parâmetros científicos tomados como referência pela educação brasileira no início do século XX forneceram bases para essa separação de “normais” e “anormais”, realizada por meio da aplicação de testes de inteligência, classificação das crianças e formação de classes homogêneas conforme o quociente intelectual e o desempenho escolar. A distinção e a separação entre “normais” e “anormais” é reforçada com o surgimento e a expansão de instituições privadas de atendimento

especializado, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Como indica Bueno (1997), a atuação das instituições especializadas em nosso país, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, contribuiu para reforçar uma concepção do aluno da Educação Especial como incapaz e inferior, a quem deveria ser destinada uma educação baseada na filantropia. A expansão das escolas especializadas foi acompanhada pela entrada, nesse espaço, de outras categorias de alunos, além daqueles com deficiência. A categorização dos chamados deficientes mentais “leves” abriu possibilidades de exclusão da escola comum de alunos com “dificuldades de aprendizagem”. A escola especializada se constituiu assim como o lugar daqueles que têm dificuldades de aprender. Entretanto, de acordo com Bueno, a ampliação do leque de atuação dessas escolas e o papel que aos poucos foi sendo atribuído a elas não foram acompanhados de aperfeiçoamento da qualidade do atendimento e da educação oferecidos, o que desencadeia baixo rendimento dos alunos e contribui para certa representação social da incapacidade de aprender daqueles que nela ingressam¹⁶.

Uma história de concepções hoje questionáveis em relação à educabilidade dos considerados “anormais” e de segregação tão longa deixa marcas nos modos de olhar, nos discursos e nas práticas educativas dirigidas a esses sujeitos tanto nas instituições especializadas como na escola comum. A deficiência e os transtornos, vistos como anormalidade e não educabilidade, ainda carregam sentidos que embaçam os olhos de muitos educadores, tornando-os impermeáveis a discursos que buscam compreender esses sujeitos como pessoas, membros integrantes de uma dada coleti-

¹⁶ Discorrendo acerca dos efeitos da não seriação nas escolas especializadas brasileiras, Bueno (1997, p. 177) afirma que: “[...] a não seriação e o baixo rendimento escolar contribuem, de forma muito mais significativa do que se possa imaginar, para a cristalização de uma concepção de irreversibilidade e de incapacidade para o aprendizado como decorrência da deficiência, e não como decorrência da má qualidade dos processos educacionais”.

vidade, cidadãos. Nas particularidades que os compõem, muitas vezes alguns profissionais da escola enxergam marcas que os inferiorizam e os destituem do lugar de outro na relação. Privados desse lugar, são invisibilizados, ocupando aparentemente um “não lugar”, sobretudo nas relações de ensino em sala de aula.

Considerando os estudos de Bakhtin, entendemos que o fato de a alguns indivíduos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento não ser atribuído o status de outro na relação entre professor e aluno não necessariamente significa que sentidos não estejam sendo produzidos na relação e que aprendizagens não estejam ocorrendo. As questões a serem feitas são: o que aprendem esses alunos nesse contexto? O que aprende um aluno da Educação Especial quando o professor regente não se dirige a ele durante um turno de aula? Que possibilidades de aprendizado e desenvolvimento se delineiam quando ele passa a maior parte do tempo realizando atividades descontextualizadas e sem sentido, muitas vezes distantes da vida que pulsa na sala de aula? Quais sentidos constrói acerca de si como aluno e como pessoa em meio ao isolamento e aos contatos estéreis que passam sua presença na sala de aula?

Outras histórias podem ser delineadas quando ultrapassamos os limites estreitos de concepções arcaicas acerca das possibilidades educativas desses sujeitos. Ainda que, no início do século XX, a experiência do médico francês Jean Gaspard Itard com a educação de Victor, um menino encontrado nos bosques de Aveyron, seguida pelos estudos de seu discípulo Edouard Séguin, tenha chamado a atenção para as possibilidades educativas de crianças com comprometimento no desenvolvimento, é com os estudos de Vigotski (1983, 1997) referentes à educação e ao desenvolvimento de crianças com deficiência que se destacam perspectivas frutíferas para se avançar em concepções e práticas pedagógicas nesse âmbito. Propiciando novos modos de enxergar esse sujeito na sala de aula, seus estudos contribuem para retirar o véu impermeável que tem embaçado os olhos de alguns

educadores, permitindo-lhes olhar para sua turma desgarrados de uma visão normalizadora que os aprisiona e que esteriliza possibilidades de práticas educativas que permitam avanços no percurso de desenvolvimento de todos os alunos.

Nos estudos do autor bielorrusso, três aspectos nos parecem fundamentais para propiciar uma reorientação do olhar sobre a educação das crianças com deficiência: a constituição social e histórica do psiquismo humano; a compreensão de que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, independentemente de seus comprometimentos; a possibilidade de compensações sociopsicológicas de forma a permitir avanços no desenvolvimento da criança com deficiência.

Ao afirmar que nós nos constituímos como humanos na relação com o outro, perpassada pela linguagem, Vigotski (1996, 2000) nos aponta possibilidades de compreender e investigar o desenvolvimento infantil para além de uma visão que foca o humano a partir da perspectiva de um olhar inatista e mesmo ainda como um ser predominantemente determinado pelo meio ambiente. A inexorável ação da cultura sobre a criança – distanciando-a de um percurso puramente natural, alicerçado no predomínio da maturação orgânica – imprime novos rumos ao seu desenvolvimento, abrindo caminhos para a refutação de teses que defendem formas distintas de ensino e aprendizagem para as crianças com deficiência. O que há de peculiar nos percursos de desenvolvimento dessa criança tem relação com o próprio contexto em que ela está inserida, cuja organização visa a atender mais às configurações físicas, sociais e psíquicas de sujeitos sem deficiência. Diante disso, há a necessidade de se traçar vias alternativas para os processos psíquicos desses sujeitos, investindo em formas de mediação social e em recursos especiais que potencializem a relação com o outro, a linguagem e o funcionamento mental.

Delineia-se, assim, uma ação educativa que permita avanços no aprendizado de crianças e jovens com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A escola tem possibilidades de con-

tribuir significativamente nesse processo. Na sala de aula, esses sujeitos podem, devem e precisam ocupar o lugar de quem é capaz de aprender.

Embora os estudos de Vigotski tenham sido produzidos na primeira metade do século passado, suas ideias começaram a ser divulgadas no Brasil somente nos anos 80, não tendo ainda uma repercussão significativa entre os educadores na escola. Nas salas de aula, os profissionais têm recebido alunos com indicativo à Educação Especial sem que reflexões consistentes tenham sido feitas acerca das suas possibilidades educativas, o que coloca em pauta algumas das lacunas na política de inclusão escolar, a precariedade da organização do trabalho na escola e a fragilidade da formação desses profissionais. Assim, neste momento, entendemos ser pertinente discutir aspectos referentes ao trabalho educativo em uma perspectiva inclusiva e à formação dos profissionais da escola.

Trabalho educativo, formação dos profissionais e compromisso ético

Desde a instituição da Resolução nº 2, de setembro de 2001, os sistemas de ensino têm a incumbência de matricular todos os alunos na escola comum, devendo esta organizar-se para atender às especificidades daqueles que possuem necessidades educacionais especiais e assegurar “[...] as condições necessárias para uma educação para todos” (BRASIL, 2001).

Apoiada em acordos internacionais, a legislação institui a obrigatoriedade do atendimento aos alunos da Educação Especial e define o que são e como devem ocorrer a educação na sala comum e o atendimento especializado a esses sujeitos. Destina ainda materiais e equipamentos para salas de recursos multifuncionais, cria cargos, explicita funções de profissionais especializados para atuar com esses alunos e também organiza e financia programas de formação continuada para os profissionais da escola. Entretanto,

o ordenamento legal, os programas e as ações empreendidos estão longe de propiciar as condições favoráveis ao aprendizado das crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na classe comum.

Os desafios dizem respeito à infraestrutura, a recursos materiais e equipamentos, ao quantitativo e formação adequada de profissionais para atuar de acordo com as necessidades educativas desses sujeitos, às condições de trabalho dos professores, entre outros aspectos que perpassam a inclusão escolar. Uma análise aprofundada da situação levar-nos-ia a uma abordagem mais detalhada das motivações de ordem econômica e política e dos diferentes interesses em jogo que subjazem a esse movimento de inclusão escolar (PADILHA; OLIVEIRA, 2013; GARCIA, 2008; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2009). Como esse não é o propósito do presente texto, vamos nos deter particularmente em algumas questões referentes à formação e ao compromisso ético dos profissionais da escola em relação aos alunos da Educação Especial, ainda que consideremos não ser possível abordar tais aspectos de forma dissociada do contexto histórico e político mais amplo que os delinea.

Vários autores têm chamado a atenção para a importância fundamental de programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que alterações no modo de organização da escola ocorram de maneira a propiciar as condições favoráveis ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças e jovens que são o público-alvo da Educação Especial (MORGADO, 2012; SANCHEZ; ABELLÁN; FRUTOS, 2012; JESUS; ALVES, 2011). Como parte dessa discussão, pretendemos abordar, neste momento, a maneira como esses profissionais concebem essas crianças e jovens e o compromisso ético e político que inextricavelmente atravessa o investimento na construção de práticas educativas que permitam avanços em seu desenvolvimento.

Uma história de segregação e de escolarização calcada no descrédito quanto às possibilidades de aprendizagens relevantes ao de-

desenvolvimento intelectual dos alunos da Educação Especial tem perpassado o olhar dos professores, sua trajetória de formação – e por que não dizer sua própria escolarização? – e sua atuação, que tem como função maior a transmissão de conhecimentos científicos acompanhada do desenvolvimento de habilidades mentais e de modos de organização subjetiva que permitam aos alunos a apropriação desses conhecimentos. Essa história de segregação impõe a necessidade de reorientações de concepções, valores e práticas educativas por parte desses profissionais. Por outro lado, como aponta Severino (2011), o compromisso ético com essa causa implica que haja uma adesão voluntária a valores que subjazem a uma proposta de educação efetivamente para todos.

Considerando o percurso de escolarização e as condições de formação da maior parte dos profissionais da escola, bem como a história da Educação Especial, sobretudo nos últimos cem anos, entendemos que muitos investimentos são requeridos no que tange à formação dos educadores, além de melhores condições de trabalho e salário digno ao exercício da profissão.

A questão é: vamos olhar para a criança com deficiência como o “anormal” ineducável ou como a pessoa, cidadã capaz – e com o direito – de desenvolvimento, desde que lhe sejam ofertadas as condições materiais, sociais e psíquicas para tal? Entre uma e outra postura, delinea-se um modo de ser e atuar na profissão que demanda mais do que conhecimentos acerca dos conteúdos e dos métodos de ensino. Conforme destaca Severino (2011, p. 124):

Em todas as nossas experiências, as coisas não são apenas representadas simbolicamente por conceitos, mas também são apreciadas por valores, julgadas portadoras de um índice de valoração. Mediante essa experiência de nossa subjetividade valorativa, as coisas e as situações dizem respeito a nossos interesses e necessidades, elas atendem, de uma maneira ou de outra, a uma sensibilidade que temos tão arraigada quanto aquela que nos permite representar as coisas, conhecendo-as mediante conceitos.

A vida em sociedade, nos diversos contextos em que se realiza, implica a configuração de significados e sentidos acerca do real e acerca de nós próprios nesse contexto que envolve, ao mesmo tempo, a produção de conceitos e a vivência de valores. Uma dimensão epistêmica e uma axiológica perpassam a produção de significados e o agir humano, e a consideração desses aspectos é fundamental para se pensar a formação do profissional da educação.

Severino (2011, p. 125) afirma que “[...] todos os homens dispõem de uma sensibilidade moral, mediante a qual avaliam suas ações, caracterizando-as por um índice valorativo, que expressamos comumente chamando-as de boas ou más, lícitas ou ilícitas, corretas ou incorretas”. Essa sensibilidade moral se forma no transcorrer da vida a partir do contato com os padrões de moralidade predominantes no contexto histórico e cultural de que a pessoa faz parte, que aos poucos vão sendo incorporados, mediando sua relação com o mundo. Um aspecto característico dessa sensibilidade moral é a força que tem de maneira a orientar o agir em função de determinadas normas, costumes e práticas delineadas no seio da vida social.

Assim, a norma moral tem um caráter imperativo que nos impressiona. Os valores morais impõem-se a nós com força normativa e prescritiva, quase que ditando como e quando nossas ações devem ser conduzidas. Não segui-las nos dá a impressão de estarmos fazendo o que não devíamos fazer, embora continuemos com um nível proporcional de liberdade para não fazer como e quando a norma parece nos impor (SEVERINO, 2011, p. 126).

Apesar do caráter prescritivo das normas morais, o que as caracteriza em nossa sensibilidade moral é a relativa margem de opção que temos de segui-las ou não numa dada situação. Temos certa liberdade de avaliar, escolher e decidir o caminho a ser trilhado, o que produz certa autonomia e vontade livre, essenciais à adesão a certos valores.

Considerando o caráter circunstancial e pontual das normas morais e a potência da sensibilidade moral na definição do agir humano, uma reflexão acerca dos fundamentos desse modo de vivenciar os fenômenos da realidade é fundamental, de forma a permitir ao homem um domínio maior de suas ações num dado contexto histórico e social. Assim, a reflexão da ética que sustenta a vivência dos valores morais se coloca como um aspecto crucial na existência humana e também no trabalho educativo.

A educação, como prática cultural específica, tem um papel distinto no que concerne à produção de conceitos e à vivência de valores, ao tomar como foco de sua ação a constituição humana. Como o profissional que tem a tarefa de propiciar as condições para que essas dimensões se entrecruzem na formação dos alunos, o professor necessita, ele próprio, de uma compreensão maior dos valores que sustentem a sua prática educativa, dos significados e da intencionalidade de seu agir.

Diante da indagação a respeito do que deve sustentar a consciência moral do homem, Severino (2011, p. 133, grifos nossos) responde:

O valor fundante dos valores que fundamentam a moralidade é aquele representado pela própria dignidade da pessoa humana, ou seja, os valores morais fundam-se no valor da existência humana. É em função da qualidade desse existir, delineado pelas características que lhe são próprias, que se pode traçar o quadro de referência valorativa para definir o sentido do agir humano, individual ou coletivo.

Chegamos, assim, ao ponto nodal de nossa discussão acerca das concepções dos profissionais da escola e das práticas educativas diante do aluno da Educação Especial. As palavras de Severino nos apontam o compromisso ético maior no que se refere aos alunos sob nossa responsabilidade: preservar a dignidade deles como pessoa humana, o valor de sua existência e a qualidade desse existir no espaço da sala de aula e diante dos processos de

ensino e de aprendizagem. Entretanto, aqui, a dignidade da pessoa humana possui um sentido radicalmente histórico, articulando-se aos condicionantes políticos, econômicos e sociais dessa existência numa dada formação social. Nada há de abstrato, idealizado ou atemporal no valor atribuído à existência humana.

Nesse contexto, temos, sim, compromisso com o ensino e a aprendizagem do aluno com deficiência mental, da criança com paralisia cerebral ou do jovem com autismo na escola. Um compromisso que os toma como pessoa e como aluno. Temos o compromisso com esses sujeitos historicamente excluídos da escola, porque são considerados ineducáveis. Temos compromisso com a produção de uma prática educativa que os encare, cada um deles, como cidadãos com o direito ao desenvolvimento do máximo de suas possibilidades. E nossa sensibilidade moral, como professores, necessita ser constantemente fortalecida no sentido de tomar, radicalmente, como valor primeiro a dignidade desses sujeitos como pessoa humana, a qualidade de sua existência como aluno no espaço escolar, assim como de todos os alunos da escola.

Para Severino (2011), à educação deve ser atribuída a finalidade de instauração e consolidação da condição da cidadania, que se efetiva na existência concreta dos homens. A educação possui uma dimensão técnica e também uma política, pois deve estar comprometida com a superação das injustiças sociais, com a transformação da sociedade e com a igualdade social. Assim, diante dos efeitos de uma política educacional que toma docentes e discentes como coisa e a educação como uma mercadoria, da precariedade das condições de trabalho e da labuta diária pela educação de todas as crianças e jovens, urge que os professores invistam em uma luta política que se contraponha às condições que produzem alienação em sua relação com o trabalho, as quais, por vezes, impedem a configuração de uma sensibilidade moral que os conduza a práticas educativas comprometidas com o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças.

É importante reiterar que a discussão acerca da dimensão ética do trabalho docente só se sustenta ao lado de uma abordagem, também, das condições de trabalho do professor e de sua formação, bem como das condições de infraestrutura da escola, o que não pode ocorrer sem uma articulação dessas questões com a política educacional em nível nacional. Conforme aponta Rodrigues (2006, p. 310):

Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de EI [Educação Inclusiva] que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos para as escolas, será muito difícil que elas sejam capazes de aumentar seu leque de respostas [...]. Se vamos pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola.

Educação Especial: do atendimento às práticas pedagógicas na escola regular

Diversos estudos têm apontado para o viés médico-pedagógico que tem caracterizado a Educação Especial desde o início do século XX e para as tensões que emergem no confronto com concepções e práticas que se constituem a partir de uma perspectiva de educação escolar inclusiva (JANUZZI, 2004; KASSAR, 2011). Discorrendo acerca da maneira como a Educação Especial tem sido definida em documentos oficiais desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 até os dias atuais, Kassar (2011) enfoca o atendimento especializado, conceito predominante na legislação em diferentes períodos históricos. Buscando compreender o “especial” na Educação Especial, a autora aponta como algumas transformações vão ocorrendo na compreensão do que seria o atendimento especializado, a quem seria destinado, onde e quais suas formas de articulação com a escola ou classe comum.

Embora a legislação mais atual indique avanços na direção de se definir a Educação Especial como uma modalidade de ensino, a escola regular como o espaço de educação dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação e o atendimento diferenciado como um direito desses sujeitos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009), é possível identificar lacunas e fragilidades na implementação de políticas que efetivamente lhes permitam o acesso ao conhecimento.

Entre essas fragilidades, destaca-se, no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), a sala de recursos multifuncionais como o espaço privilegiado de atendimento educacional especializado (AEE)¹⁷. Constatamos que permanece ainda no âmbito do discurso o termo “atendimento” para referir-se a grande parte da educação escolar desses sujeitos e, junto com ele, o risco de permanência de uma perspectiva médico-pedagógica nas práticas educativas, ainda que de forma até certo ponto renovada.

Nesse contexto, a atuação predominante de profissionais especializados deveria ocorrer fora da sala de aula comum, a partir da utilização pelo aluno de recursos especiais de comunicação e de acesso ao conhecimento, os quais se expandiriam para a classe comum. Considerando que o AEE deve ocorrer no turno inverso ao que o aluno está matriculado, as possibilidades de articulação entre esse atendimento e a classe comum são escassas, pois o professor especializado que atua na sala de recursos multifuncionais nem sempre tem contato com os professores responsáveis pelas turmas regulares¹⁸.

¹⁷ Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), entretanto permanece o atendimento educacional especializado como um serviço que se organiza de certa forma à parte do ensino na classe comum.

¹⁸ Mesmo que esse profissional tenha como parte de suas atribuições, conforme o art. 13º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, “[...] IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando ▶

Diante disso, como pensar as práticas pedagógicas para os sujeitos da Educação Especial na classe comum da escola regular? Entendemos que a abordagem dessa modalidade de educação e das práticas pedagógicas na escola implica antes de tudo situarmos a discussão no contexto mais amplo da relação entre a instituição educativa e a sociedade da qual faz parte, de forma a compreendermos os fatores externos que interferem nas relações e nas práticas instituídas nesse espaço, delineando, em grande parte, o curso das ações implementadas. Superar a abordagem clínico-terapêutica da Educação Especial na escola regular significa situar a educação de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no contexto mais amplo das práticas pedagógicas instituídas na escola, ainda que se preservem as especificidades do atendimento educacional especializado.

No mundo ocidental, a escola emergiu e se difundiu fundamentalmente com a função de transmitir às novas gerações conhecimentos, valores, comportamentos e modos de ser típicos do grupo social a que ela pertence. Numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, as práticas instituídas no interior da escola refletem as contradições que perpassam as relações sociais fora dela, no âmbito dos diferentes domínios políticos de tomada de decisões e dos espaços encarregados da produção e manutenção da vida material. Desconsiderar essa função primeira da escola em sua relação com a sociedade pode levar a uma visão parcial das demandas, práticas e desafios efetivamente instituídos nessa instituição.

Discutindo acerca das teorias que têm subsidiado as práticas educativas na escola, Saviani (2003, 2006) identifica teorias “não críticas” que, desconsiderando os condicionantes históricos e culturais que perpassam a ação dessa instituição na sociedade,

à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2014c), as condições para que essa articulação se efetive ainda não são uma realidade.

abordam questões referentes ao ensino e à aprendizagem de maneira desvinculada da função que a escola efetivamente possui numa sociedade dividida em classes.

Saviani identifica elementos fundantes dessa tendência pedagógica na Escola Nova, cujo ideário se difundiu no Brasil na primeira metade do século passado. Analisando os efeitos do escolanovismo na educação, o autor aponta o seu papel despoticizador de iniciativas e práticas educativas que efetivamente contribuam para maiores níveis de igualdade de oportunidades educacionais. Entre os aspectos que colaboraram para esse cenário, o autor destaca a fragilização do papel do professor e dos conteúdos escolares a partir: de um deslocamento da discussão de aspectos políticos da educação para os aspectos técnico-pedagógicos; da defesa do aluno como centro do processo educativo, em detrimento da atuação do professor e dos conteúdos escolares; da difusão do lema que prega que o mais importante é “ensinar o aluno a aprender a aprender”; do foco na pesquisa em detrimento do ensino; da “biopsicologização” do ensino, que se organiza no pressuposto das diferenças individuais.

Quando defendemos que a educação escolar de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação deve ocorrer na escola comum, em consonância com a prática educativa desenvolvida com outros alunos, de maneira a se superar o caráter clínico-terapêutico que tem orientado a educação desses sujeitos, possibilitando-lhes o desenvolvimento do máximo de suas possibilidades, é importante que a situemos no contexto mais amplo das políticas educacionais implementadas. Afinal, as concepções e práticas instituídas na escola também atingirão essas crianças de forma mais ou menos intensa.

Assim, para contrapor-se às práticas pedagógicas que se centram na perspectiva do “aprender a aprender”, Saviani (2006) defende uma educação que supere a ideia ilusória de que a es-

cola se constitui independentemente da sociedade, explicitando seus elos e formas de articulação com os interesses dominantes, e que, ao mesmo tempo, prepare os educadores para a implementação de práticas educativas que efetivamente possibilitem aos alunos das classes populares o acesso a um ensino da melhor qualidade possível. Para o autor, o ensino implica a transmissão de conhecimentos, abordados, em sua historicidade, como conteúdos dinâmicos, concretos, articulados à prática social: “[...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 2006, p. 65). Nesse contexto, o professor tem o papel primordial de mediar a relação entre os alunos e os conteúdos culturais, a partir de uma atuação intencionalmente planejada e comprometida, por um lado, com a transmissão de conhecimentos e, por outro, com a apropriação desses conhecimentos por parte de todos os alunos.

Ao chamar a atenção para a necessidade de que a igualdade formal se transforme, na escola, em igualdade real, propiciando a todos os alunos o acesso aos conteúdos escolares, Saviani abre possibilidade para que nós possamos discutir acerca das concepções e práticas educativas dirigidas aos alunos da Educação Especial, para os quais também é necessário transformar igualdade formal em igualdade real. Isso implica, entre outros aspectos, que se considere que esses alunos estão matriculados na escola para mais do que “socialização” com seus pares: estão na escola para se apropriarem de conhecimentos científicos, tanto quanto suas possibilidades lhes permitirem. E a escola deve se organizar para isso, mediante fortes investimentos do Estado em infraestrutura, equipamentos, recursos materiais e mobilidade, bem como em profissionais preparados para essa tarefa.

No âmbito da escola, várias ações são necessárias para a organização do trabalho educativo numa perspectiva que permita a to-

dos os alunos a apropriação de conhecimentos. Aspectos como a gestão da escola, o trabalho colaborativo, adaptações curriculares, mediação pedagógica e possibilidades diferenciadas de avaliação têm sido destacados ao se abordarem as práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento e ao aprendizado dos alunos na classe comum (MORGADO, 2012; RODRIGUES, 2006). Diante da impossibilidade de abordar todos esses aspectos neste trabalho, optamos por tecer algumas considerações acerca da mediação pedagógica, por entendermos que ela se constitui num núcleo que congrega e mobiliza diferentes vetores que convergem para o aprendizado do aluno.

Os estudos de Vigotski e de outros autores que o sucederam e que tomam suas ideias como base para a abordagem do desenvolvimento humano trazem contribuições importantes para a discussão sobre esse tema, ao ressaltarem o contexto social e histórico como o espaço de constituição do homem e a similaridade do desenvolvimento de sujeitos com e sem deficiência. Nesses estudos, os pesquisadores ressaltam: o papel que o outro possui de mediar a relação da criança com o mundo, atribuindo sentido a esse mundo e à criança como parte dele; a ação mediadora da palavra, que permite inserir num dado universo de significação a esfera do vivido; a necessidade de produzir, no funcionamento mental do próprio sujeito, as condições que lhe possibilitem operar nesse universo de significação.

Os contornos do desenvolvimento estarão, assim, sujeitos aos diferentes contextos em que ele ocorre e aos distintos modos de relação a que a criança é submetida. A escola, como uma instituição com objetivos e formas de organização específicos, configura-se num espaço propício ao aprendizado e ao desenvolvimento da criança, devido à intencionalidade da ação educativa. Nesse espaço, há relações e práticas sociais diferenciadas que, a partir de um amplo e complexo processo, visam propiciar ao aluno o domínio daquilo que ele ainda não conhece, não sabe, não é capaz de produzir sozinho.

Dessa forma, as ideias que fundamentam o “atendimento” educacional não dão conta das múltiplas determinações que perpassam a prática educativa na sala de aula, na medida em que são atravessadas por uma perspectiva clínico-terapêutica, enquanto a pedagogia tem como horizonte os processos de ensino e de aprendizagem. Apresentam uma perspectiva que prioriza a ação individual sobre a criança e da criança, ao passo que a pedagogia tende a pensar o aluno no espaço coletivo, na relação com os pares e com os adultos e, via de regra, inserido em um dado contexto histórico e cultural. Finalmente, a perspectiva do atendimento educacional volta-se para a compensação dos deficit do sujeito, enquanto a pedagogia visa ao desenvolvimento integral do aluno e à apropriação de conhecimentos, por meio de relações de ensino que configuram subjetividades e práticas específicas.

Ocorre que muitas vezes o diagnóstico ainda tem, para os professores, o efeito de determinar o que o aluno da Educação Especial não é capaz de aprender. É preciso questionar o sentido do diagnóstico na educação escolar. É necessário problematizar suas possibilidades e seu papel cerceador no desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Como esse aluno poderá atingir o máximo de suas possibilidades de desenvolvimento se forem interditas a ele situações enriquecidas de interação e de acesso à cultura, se lhe for negado o ensino? Abordando o desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski

[...] chama a atenção para a necessidade de uma compensação, que se articula diretamente com a qualidade das relações sociais e possibilidades de acesso e inserção em práticas sociais diferenciadas. Trata-se de investir nas potencialidades da criança, no desenvolvimento de funções psicológicas superiores e não de centralizar as ações educativas nas limitações de sua base orgânica, dando atenção especial ao plano simbólico, ao desenvolvimento da linguagem – meio por excelência de acesso e interação com o outro e participação na cultura, bem como de constituição do próprio psiquismo – e de formas complexas de funcionamento mental (OLIVEIRA; CHIOTE, 2013, p. 178).

Dessas considerações, podemos ressaltar, então, como fundamental para a discussão da mediação pedagógica, a forma pela qual o professor encaminha as relações com e entre os alunos em sala de aula, pois são elas que fornecem o suporte para o processo de apropriação de conhecimento no espaço escolar. O modo como o aluno se coloca diante do conhecimento tem uma estreita relação com a maneira como ele: é visto e tratado por aqueles que estão à sua volta; se vê como aluno; concebe o próprio conhecimento no contexto dessas relações; é afetado pelos acontecimentos à sua volta. O interesse pelo conhecimento configura-se, em grande parte, no contexto dessas relações. Constatamos, então, a importância de o professor, por um lado, conceber os alunos da Educação Especial como sujeitos capazes de aprender e, por outro, desenvolver ações específicas no sentido de possibilitar-lhes o acesso ao conhecimento.

Em seus estudos, Vigotski (1983, 1997) explicita os modos de participação do outro no desenvolvimento da criança. O pressuposto de que, na constituição do sujeito, todas as funções psicológicas aparecem duas vezes – primeiro, no nível social e, depois, no nível individual – e a ideia de que o indivíduo realiza, inicialmente com a colaboração do outro, atividades que, posteriormente, poderá realizar sozinho contribuem para orientar a prática pedagógica perante os diferentes percursos, ritmos e tempos dos alunos. No processo de fazer para o aluno, fazer com o aluno e acompanhar o aluno quando este já é capaz de fazer sozinho, o professor cria condições para que sejam ampliados seus domínios de conhecimento, permite-lhe se sentir aceito no grupo e valorizado com suas peculiaridades, cria possibilidades de relações mais simétricas entre ele e os outros alunos e contribui para sua autoestima¹⁹.

¹⁹ Para um aprofundamento da discussão acerca da mediação pedagógica no trabalho com a criança da Educação Especial no ensino comum, consultar Chiote (2013), Oliveira e Chiote (2013).

Considerações finais

A reflexão acerca da inclusão de crianças e jovens com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento levou-nos à abordagem de três aspectos que vemos como fundamentais ao considerarmos o ensino e a aprendizagem desses sujeitos na escola comum: a superação de uma visão que os considera como incapazes e ineducáveis; o compromisso ético dos profissionais da escola com sua educação; o investimento em práticas que se distanciem de uma perspectiva médico-pedagógica, que historicamente tem perpassado sua educação, e que favoreçam seu ensino e sua aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, urge que se ampliem os investimentos governamentais nos diversos âmbitos implicados na educação desses sujeitos, sobretudo em projetos de infraestrutura, de mobilidade e de alocação de profissionais em quantidade adequada e com formação apropriada para as escolas, garantindo aos alunos possibilidades enriquecidas de interação, de inserção em diferentes práticas sociais e de acesso ao conhecimento científico, o que lhes permitirá o desenvolvimento do máximo de suas capacidades.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008a. Seção 1, p. 12.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Seesp/MEC, 2008b.
- BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-181.
- CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- CORREIA, V. G. P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.
- GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.;

REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2, p. 17-28.

KASSAR, M. C. M. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. C. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013. p. 21-42.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

MORGADO, J. Qualidade e educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. p. 109-124.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 173-198.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação sociopsicológica. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.) **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão. Campinas: Papirus, 2013.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SANCHEZ, P. A.; ABELLÁN, R. M.; FRUTOS, A. E. Educação inclusiva e formação de professores. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. p. 125-147.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Org.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 123-140.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Habana: Pueblo y Educación, 1997. (Obras completas, v. 5).

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1983. v. 3.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ATIVIDADES EXPRESSIVAS: POTENCIALIZANDO MEIOS DE AÇÃO E DE EXPRESSÃO

Luzia Mara Lima-Rodrigues

O lugar das atividades expressivas na educação inclusiva

Como tem sido salientado por um grande número de autores em todo o mundo, a inclusão escolar implica um processo amplo e contínuo de mudança em todos os níveis da sociedade, de forma a promover a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos, em particular daqueles que se encontram em risco de marginalização, insucesso e exclusão (BRASIL, 2011).

A educação inclusiva, nesse sentido, não se resume a permitir o acesso de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) ou condição de deficiência à escola regular; trata-se de uma reforma bem mais profunda, abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011). O corte radical entre a “escola de antigamente” e a educação inclusiva caminha passo a passo com o desenvolvimento de um currículo que dê a todos os indivíduos oportunidades iguais para aprender, proporcionando-lhes múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de envolvimento (NATIONAL..., 2012). O aluno passa a ser valorizado como uma pessoa singular e em interdependência com toda a comunidade educativa; o professor perde o seu protagonismo como “ensinante” para assumir o papel de mediador da interação entre o aluno e as pessoas que estão à sua volta, ou entre o aluno e os seus objetos de aprendizagem;

e as metodologias impositivas de ensino, próprias da educação bancária (esta, magnificamente bem denunciada por Freire, 1970), são substituídas por metodologias ativas e cooperativas de aprendizagem.

As metodologias ativas compreendem todas aquelas que colocam o aluno como protagonista da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de resolver problemas, de explorar e experimentar situações novas ou antigas, de testar soluções existentes ou de criar e inventar novas possibilidades, estimulando-o a imaginar, propor, realizar e analisar resultados dos produtos criados ou das experiências vividas no seu processo de “aprendizagem”. Em várias publicações sobre o tema (RUHL; HUGHES; SCHLOSS, 1987; LIMA; LISKE, 2004; UDVARI-SOLNER; KLUTH, 2008; LIMA-RODRIGUES et al., 2007; LIMA-RODRIGUES, 2012, 2014a, 2014b; LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2013), encontramos que as metodologias ativas estimulam o diálogo, a reflexão e a investigação, valorizam a espontaneidade e incentivam a criatividade como também desenvolvem a competência para trabalhar em equipe, o que resulta em um aumento na frequência dos comportamentos pró-sociais.

Quando comparadas com as formas expositivas de apresentar informação, as metodologias ativas levam os alunos a um maior tempo de envolvimento na tarefa de aprendizagem, revelando uma maior probabilidade de eles estarem ou se sentirem motivados para aprender. Essas metodologias podem envolver diversificadas formas de diálogo e debate, pesquisa, discussão plenária e/ou discussões em pequenos grupos, busca e organização de informação por meio de tecnologias, de jogos, de dinâmicas de grupo e, inclusive, de atividades expressivas, como a teatralização de um conteúdo, a construção de uma maquete, a criação de uma trilha sonora para uma poesia lírica e toda a variedade de mediações educacionais que se processam por meio das ações e expressões corporais e artísticas.

Neste capítulo, será dado um enfoque particular às atividades expressivas (derivadas da música, da arte, do drama, da escrita criativa, da dança e do movimento espontâneo, entre outras), procurando demonstrar que elas, em última instância, podem ser mais um dos meios para se tornar o acesso ao currículo mais universal ou a educação mais inclusiva.

Atividades expressivas e seus efeitos

O campo de investigação sobre os efeitos que as expressões geram nas pessoas é vastíssimo e muitos autores têm procurado identificar e sistematizar os resultados encontrados. No Reino Unido, por exemplo, um estudo de abrangência nacional encontrou uma série de efeitos causados pelo ensino das artes no ensino médio e dividiu-os em duas categorias: a) aqueles que ocorrem “nos” alunos – a satisfação, a criatividade, as habilidades artísticas e comunicativas, o desenvolvimento pessoal e social; e b) os causados nas artes em si, na escola e na comunidade (HARLAND et al., 2000). Esses efeitos justificam a utilização de atividades expressivas em ambientes complexos e heterogêneos como a escola. Em publicações anteriores (PUTTINI; LIMA, 1997; LIMA; LISKE, 2004; HENRIQUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; LIMA-RODRIGUES, 2012, 2014a), também identificamos a importância e o impacto das expressões em contextos escolares “inclusivos”.

Motivação

Não seria necessária uma pesquisa muito aprofundada para concluir, de forma generalizada, que as crianças gostam de se movimentar, de dançar, de brincar de faz de conta, assim como gostam de explorar objetos novos e diferentes e de inventar coisas ou brincadeiras novas. Seu entusiasmo não tem a ver só com aquilo que fazem, mas também com o que observam: gostam

de apreciar desenhos que acham bonitos, atraem-se por cores e formas e prestam atenção àquilo que as outras crianças ou os adultos produzem ou fazem, seja uma peça de teatro, seja uma dança, seja uma escultura. Um primeiro e mais evidente efeito das atividades expressivas nos alunos está ligado ao prazer que sentem mal começam a assistir à apresentação de uma dança de que gostam ou quando pegam num lápis que escolheram e começam a rabiscar. Esse sentimento é universal: é experimentado por qualquer ser humano, criança, jovem ou adulto, independentemente de ter ou não uma condição especial de saúde ou deficiência. É por tal fenômeno que um jovem é capaz de passar horas a decorar um tecido que provavelmente ficará esquecido no fundo de uma gaveta. O que o motiva não é o produto acabado, mas é a própria ação de realizar ou construir algo que faz com que ele fique totalmente absorvido por aquilo que está produzindo (LIMA, 2003). Entrar nesse estado motivacional é o primeiro efeito das atividades expressivas, e, ao mesmo tempo, é o primeiro passo para que demais efeitos possam emergir.

Desenvolvimento psicomotor

É bastante conhecida a importância da experiência motora para o desenvolvimento psicomotor. A qualidade dessa experiência bem como a sua diversidade são consensualmente aceitas como essenciais para um desenvolvimento psicomotor equilibrado e ajustado. Nesse sentido, as atividades expressivas desempenham um papel imprescindível para o desenvolvimento psicomotor, por vários motivos que passamos a descrever.

Primeiro, elas são representativas do estágio de desenvolvimento em que a pessoa se encontra, sendo um excelente meio de observação do desenvolvimento psicomotor. Quando um aluno se exprime corporalmente, não exprime “menos” ou “mais” do que aquilo que consegue fazer.

Segundo, as atividades expressivas permitem que o aluno expresse não só aquilo que estaria previsto quanto ao desempenho em si, mas também que acrescente a esse desempenho a sua componente pessoal. Dessa forma, elas permitem recolher expressões criativas, inusitadas e que são “diferentes” para qualquer outra pessoa.

O terceiro motivo é que elas permitem uma verdadeira expressão psicomotora, no sentido de que a cognição, a afetividade e a motricidade se entrelaçam, proporcionando um comportamento complexo, unificado e criativo.

As atividades expressivas são extremamente úteis para o desenvolvimento dos fatores psicomotores, como a tonicidade, a equilíbrio, a coordenação, a noção do corpo, do tempo e do espaço. Esses fatores são permanentemente requisitados na vivência dessas atividades e, por isso mesmo, são tão suscetíveis de serem trabalhados.

Por fim, as atividades expressivas são também experiências relacionais, pois exprimir-se é sempre exprimir-se para ou com alguém. Por isso, elas permitem um enriquecimento das relações interpessoais, no sentido de que uma expressão corporal e motora mais adequada constitui uma base importante para a comunicação humana, uma vez que a dimensão expressiva do corpo é uma ponte entre o mundo interno e o mundo externo da pessoa, que permite trazer “cá para fora” tanto conteúdos conscientes quanto inconscientes (RODRIGUES; LIMA, 2004). A expressão corporal é a manifestação, a um só tempo, do racional e do emocional, do pensamento e do sentimento, do planejado e do espontâneo, do reprodutivo e do criativo.

Desenvolvimento afetivo-emocional

Outro efeito das atividades expressivas está relacionado com o aumento da autoestima e da autoconfiança, sobretudo (e principalmente) quando a atividade está mais ligada ao processo expres-

sivo do que à performance ou ao resultado da expressão – mais importante do que o quadro é a pessoa que o pinta, enquanto o pinta. Quando essas vivências são proporcionadas, é maior a probabilidade de que a criança ou o jovem sintam satisfação a partir de realizações estéticas que “objetivamente” podem não ser consideradas como tendo uma qualidade excepcional. Basta reparar na expressão de felicidade que um aluno tem ao completar uma pintura que, analisada “objetivamente”, poderia ser considerada somente como um conjunto de traços, formas ou cores. Ou reparar no enlevo de uma criança ao movimentar o corpo ao som de uma música, imaginando que é uma “bailarina profissional” mesmo quando, na realidade, está sentada a balançar apenas a cabeça e um dos seus ombros. Não interessa “o quê” está expressando ou “como”. Interessa que aquilo é o melhor que sabe e pode expressar. E isso basta. O que “poderia” expressar é, com frequência, uma projeção do que os adultos (ou os colegas) consideram como ideal para aquele aluno, mas que nem sempre corresponde ao seu verdadeiro potencial. Grande parte do prazer gerado pelos momentos expressivos tem a ver com a valorização da performance da pessoa ou com a satisfação experimentada por ela, quando estão ausentes o julgamento e/ou a idealização.

Desenvolvimento da comunicação não verbal

Um impacto significativo das atividades expressivas está relacionado com a comunicação como um todo e, mais especificamente, com a comunicação não verbal: os gestos, as expressões faciais, a postura corporal e tudo aquilo que a criança ou o jovem comunicam sem ser por meio da fala, mas que acompanha ou completa aquilo que é falado. Uma boa comunicação não verbal garante que a mensagem transmitida seja mais clara e que a pessoa seja mais bem compreendida naquilo que quer comunicar. É importante considerar que, muitas vezes, as pessoas são mal interpretadas porque a sua fala “diz” uma coisa e os seus gestos e

expressões corporais e faciais “dizem” outra – daí ser fundamental a habilidade não só em “dizer”, mas também em “demonstrar” o que se sente e o que se pensa.

Na dança, nas dramatizações ou nos jogos de representação, a comunicação não verbal é evidente quando uma pessoa se aproxima muito da outra para expressar que está aborrecida ou que ambas têm intimidade. Numa dança, os movimentos do corpo conjugados com as expressões do rosto “combinam” com a letra ou com a música que está sendo tocada. Ao cantar, a comunicação não verbal está presente na forma como se interpreta a música, por exemplo, nas variações do volume da voz, nos momentos em que se decide fazer pausas, na intencionalidade das palavras ou nos gestos que se fazem com as mãos para acompanhar o cantar.

Desenvolvimento da comunicação verbal

Além da comunicação não verbal, acontece igualmente o desenvolvimento da comunicação verbal, ligada à “língua” pela qual a criança ou o jovem se comunicam: a forma como conversam com os pares antes, durante ou depois da experiência expressiva (em um jogo de faz de conta, numa canção ou na produção conjunta de um desenho) e o quão bem procuram compreender o que está sendo comunicado pelos outros. A comunicação verbal envolve também as palavras que escolhem para contar ou explicar o que fizeram e a quantidade e a precisão das informações que utilizam quando reproduzem uma fábula que conhecem ou uma sequência de imagens que analisaram. Mesmo quando o aluno decora e repete a fala de um personagem numa peça de teatro convencional, ele está melhorando sua capacidade de se expressar e de comunicar uma mensagem em público (o que exige também uma boa dose de autoconfiança).

Desenvolvimento da comunicação por meio da expressão artística

A arte em si, produzida por um aluno, também é uma forma de comunicar pensamentos, sentimentos, ações e situações reais ou imaginárias. Quer tenha consciência, quer não a tenha, a pessoa sempre comunica algo por meio de um desenho que esboçou, de uma música que inventou ou de uma escultura que fez com um material qualquer. Com o passar do tempo e, claro, dependendo das atividades expressivas que são sugeridas, da forma como são propostas e da habilidade de mediação de quem as propõe, é possível que o aluno vá tomando consciência da sua arte como forma de comunicação e que, com isso, procure expressar-se por meio dela melhor ou mais adequadamente, segundo o seu próprio ponto de vista e a sua própria avaliação ou autocrítica.

Desenvolvimento das relações interpessoais

Se considerarmos que as atividades expressivas são quase sempre compartilhadas com outras crianças ou adultos, um dos seus efeitos prováveis é que os alunos que as vivem tenham o sentimento de pertencer a um grupo fortalecido e que se tornem cada vez mais hábeis para “funcionar” em conjunto. Nos recreios, quando os alunos resolvem criar uma banda (com pedaços de pau e baldes virados de boca para baixo) e passam a ensaiar como se fossem realmente fazer uma estreia, eles são obrigados a negociar uns com os outros o tempo todo. Têm que confrontar as suas opiniões, têm que ceder ou lutar pelas suas ideias, têm que se colocar no lugar do outro e procurar sentir a situação como se fossem mesmo o outro. Caso queiram inventar uma música, terão que entrar em sintonia e fazer com que os instrumentos “conversem uns com os outros” ou ficarão limitados a emitir sons sem nenhum sentido e sem a colaboração dos colegas. Numa atividade em que os alunos são convidados a dançar

em grupo, aqueles que têm dificuldade em estabelecer contato físico acabam por dançar com os colegas sem ter em atenção o fato de estarem sendo tocados fisicamente naquele momento (OLIVEIRA, 2009), assim como uma criança ou jovem com dificuldade em relacionar-se é capaz de conversar e negociar com os outros durante uma dramatização em que ele faz, por exemplo, o papel de vendedor de brinquedos.

Desenvolvimento cognitivo

As atividades expressivas promovem também o desenvolvimento de competências básicas para a aprendizagem, como a atenção, a percepção e a memória, a imaginação, a criatividade e o pensamento voltado para a resolução de problemas. Quando um aluno passa um longo tempo a olhar para um modelo e tentar reproduzir dobras num pedaço de papel, está melhorando a sua capacidade de se concentrar numa única atividade. Ao mesmo tempo que seleciona aquilo em que prestar atenção, ignora o que estiver à sua volta e for irrelevante para o que está fazendo. Ao ouvir atentamente uma música procurando distinguir os instrumentos que fazem parte da orquestra, aderindo a certos timbres e rejeitando outros, a pessoa executa uma tarefa cognitiva complexa. Do mesmo modo, o aluno pode ser encorajado a “mapear” os diferentes temas que a peça musical comporta, por exemplo, uma forma ternária (A-B-A). Para conseguir saber “de cor” um poema, a letra de uma música, as cores, as formas, as falas de um personagem ou a sequência de movimentos de uma dança, é necessário apelar para a memória auditiva, visual e/ou corporal-cinestésica (relativa ao corpo e aos movimentos).

As atividades expressivas têm igualmente o efeito de estimular a imaginação e a criatividade, principalmente se elas estiverem mais ligadas à invenção de algo novo do que, predominantemente, à reprodução de algo já existente. Os dois exercícios são importantes, por isso a criança ou o jovem devem passar tanto por

experiências de criar espontaneamente uma dança ou uma música quanto de reproduzi-las e interpretá-las. Há um momento em que a repetição é fundamental para a aprendizagem, para a mestria ou a proficiência e, por isso mesmo, os jogos de imitação são necessários e o “copiar” é insubstituível. Não se deve, contudo, persistir exclusivamente na valorização da imitação quando a pessoa, sozinha, é capaz de imaginar, planejar, antever e criar. Afinal de contas, a capacidade imaginativa e criativa está diretamente relacionada com o pensamento que conduz à resolução de problemas novos, que aparecem “de repente”, ou com a busca de saídas alternativas e diferentes para problemas que já existiam, mas que a pessoa ainda não conseguia solucionar (LIMA; LISKE, 2004). Com essas competências, o aluno é capaz de criar um final diferente para uma história que já conhecia, combinar ser carregado ou suspenso no ar pelos colegas – para criar a ilusão de que está flutuando durante uma dança – ou colar várias folhas brancas umas nas outras quando o desenho que planejou fazer é maior do que o papel que tem à disposição. Não há dúvida da complexidade incrível de pensamentos, ações e socializações exigidos por esse “maquinar” mental que resulta das atividades expressivas.

Aprendizagem de conteúdos escolares

Para alavancar a motivação para as aprendizagens escolares e desenvolvê-las de forma significativa, elas não podem ser concebidas como se acontecessem exclusivamente na dimensão cognitiva do aluno ou como se fossem resultado unicamente da transmissão de saberes, sem levar em conta os afetos. As atividades expressivas podem, nesse sentido, constituir meios imprescindíveis para criar ou aumentar a implicação afetiva da pessoa na aprendizagem. Imaginar o diálogo entre dois elementos químicos que, juntos, geram um material explosivo é uma forma adicional para memorizar a reação química que resulta de sua

junção. De certo modo, trata-se muitas vezes de tornar explícitos os mecanismos que os próprios alunos encontram para dar um sentido pessoal e lógico a aprendizagens que, sem um “toque pessoal”, são bem menos interessantes.

Há várias maneiras de utilizar atividades expressivas em contextos de aprendizagem escolar (ROMAÑA, 1985; PUTTINI; LIMA, 1997; LIMA; LISKE, 2004; LIMA-RODRIGUES, 2011, 2014a, 2014b). As atividades podem revestir-se de seriedade ou podem ser bastante cômicas, dependendo do contexto no qual se trabalha ou dos aspectos emocionais e afetivos que se pretende mobilizar. É possível pedir aos alunos que teatralizem uma conta de dividir, colocando-os nos papéis de “divisor”, “dividendo” e “resultado”. Os alunos podem memorizar informações ou regras ao serem desafiados a “recitá-las” com uma música e um ritmo criados por eles próprios. Em um registro mais cômico, colocar metade da turma a fazer “erro ortográfico” e a outra metade “palavra correta” favorece discussões engraçadíssimas, e as aprendizagens do conteúdo em questão podem ser inesquecíveis. O mesmo pode ocorrer ao dramatizarem um acontecimento histórico, acrescentando à cena personagens coadjuvantes que nunca aparecem nos livros didáticos (o sapateiro de uma princesa, por exemplo). Num registro menos cômico, colocar em cena uma notícia de jornal e acrescentar-lhe um outro começo e um outro desfecho, passando depois a notícia completa para o papel, é uma forma consideravelmente significativa de as crianças e jovens aprenderem a construir textos estruturados, com começo, meio e fim.

As atividades expressivas, quando usadas para que os alunos construam cooperativamente as suas aprendizagens escolares, trazem para aquele contexto a ação, a interação, a diversão, a alegria e o prazer. Ao mesmo tempo, dão aos momentos de aprender uma amplitude e uma profundidade muito mais “sentidas” e “vivenciadas” do que quando esses momentos se limitam a ser transmissivos e privilegiam um único protagonista: o professor. Já nos referimos a essas aulas em que impera a transmissão de

conteúdos pelo “método goela abaixo” em publicações anteriores (LIMA, 2001; LIMA-RODRIGUES, 2014a).

Saberes e competências artísticas

Os efeitos das atividades expressivas estão também ligados às vivências e às criações estéticas dos alunos, desenvolvendo saberes e competências artísticas em si. De tanto mover-se ao som de uma música, a pessoa vai aprimorando sua própria habilidade de dançar: “pisa” o chão ao ritmo ou ao pulsar da música, faz movimentos leves ou pesados para acompanhar a melodia, eleva o corpo para seguir a música que ficou mais aguda ou abaixa-se quando esta fica mais grave. Quando aprende pintura num ambiente mais formal, desenvolve técnicas específicas, passa a reconhecer estilos de diferentes pintores, é estimulada a interpretar, reconhecer, apreciar e julgar a estética desta ou daquela obra. O aluno passa a olhar para quase tudo que o rodeia de uma forma mais atenta e interessada. Talvez consiga identificar vários tons de verde na copa de uma mesma árvore ou perceba a variação de textura de uma pedra ou do chão. Os gestos de um dançarino parecem-lhe agressivos, ou tristes, ou amedrontados.

O aluno, assim, acaba por ampliar seu campo de vivências estéticas, aumentando sua lista de interesses e passando também a ter um maior conhecimento e mais habilidades que o ajudam a fazer comparações entre uma identidade estética e outra, ou entre várias. Como resultado, ele pode ser estimulado a pensar sobre sua própria identidade, a reconhecer as suas singularidades e a identificar o que é que o faz preferir o hip-hop ou gostar mais de violoncelo. Sem isso, ele fica à mercê do que lhe aparece, sem ter sequer a oportunidade de escolher ou de saber quais são suas opções – o que é ainda pior.

Compreensão da diversidade social e cultural

As expressões, pela sua universalidade e abrangência multinacional e multicultural, podem levar um aluno ao conhecimento da sociedade e da cultura de diferentes nações. O que Picasso procurou representar quando pintou seu famoso quadro *Guernica*? O que conta a “lenda do macaco”, comum nas peças do teatro chinês? Por que a capoeira parece ser mais uma dança do que uma luta? Em “Samba de Orly”, Chico Buarque de Holanda faz referência ao nome de uma mulher ou a um aeroporto? Há toda uma riqueza histórica e multicultural que os alunos passam a conhecer e a compreender melhor por meio das suas vivências com as expressões.

O conhecimento de outras identidades e culturas é um fator – ainda que não exclusivo – de aceitação do diferente. Muita incompreensão, segregação e exclusão partem de um conhecimento insuficiente das outras pessoas, sociedades e culturas. Quando um aluno conhece, vivencia e presencia manifestações de culturas diferentes da sua, tem maior possibilidade de compreendê-las, e elas tornam-se mais suscetíveis de sua aceitação. Nesse aspecto, as atividades expressivas podem ser meios efetivos de favorecer a inclusão no seio de grupos culturalmente heterogêneos.

Atividades expressivas: como mediar?

Embora as atividades expressivas tenham impactos comprovadamente positivos nos alunos, a resistência dos professores quanto à sua utilização em contextos escolares é bastante conhecida. Essa resistência aumenta significativamente à medida que os anos de escolarização dos alunos avançam (LIMA, 2001). Na educação infantil, as atividades expressivas aparecem frequentemente e estão geralmente ligadas à maximização das experiências individuais e sociais da criança. No primeiro ano do ensino fundamental, “a coisa” já muda e as expressões começam a ficar

ligadas muito mais à performance ou ao resultado da arte produzida pela criança. Mais tarde, as atividades expressivas ficam ainda mais delimitadas, surgindo (na maioria dos casos) exclusivamente em disciplinas que objetivam a educação artística ou a educação física. Embora esse cenário esteja em grande mudança, o que se observa é que as atividades expressivas, utilizadas no âmbito dos métodos ativos de que falamos no começo deste texto, continuam a emergir raramente na transversalidade das disciplinas escolares como meio para motivar o aluno a aprender, para desenvolver as bases para a sua aprendizagem, para lhe dar experiências estéticas e socioculturais ou mesmo para que ele aprenda conteúdos programáticos.

Por detrás dessa resistência, estão questões variadas e complexas, muitas delas sem uma resposta única ou simples. Como estimular uma criança ou um jovem a expressarem-se sem que o adulto perca o controle da situação? Ou sem que o próprio aluno perca o controle e passe os limites? Se se dispõe de um espaço curto de tempo para estar com o aluno, não se estará a desperdiçá-lo com atividades demoradas e pouco “sérias”? Como usar tintas, massinhas, colas e outros materiais sem sujar ou danificar a roupa, a mesa, as cortinas? Como se divertir com os alunos e manter as regras ao mesmo tempo, sem perder o sentido de humor ou estragar o prazer da diversão? Que nível de exigência se deve ter diante daquilo que o aluno apresenta?

Sim, há uma lista de motivos pelos quais as expressões causam algum desconforto, por exemplo, em situações mais rígidas em que o tempo não pode ser alargado, o barulho não pode incomodar a sala ao lado ou a organização do espaço não pode ser modificada. Contudo, essa lista vai diminuindo à medida que o adulto vai se tornando um hábil mediador e que os bons resultados vão aparecendo. Indicamos, a seguir, algumas sugestões sobre “como” favorecer o desenvolvimento e o desfrutar das atividades expressivas.

Preparando-se internamente ou criando predisposição

Essa é a base para o sucesso de toda a mediação que acontecerá a seguir. Basicamente, é preparar-se para estar a 100 % com o aluno, nem que seja por cinco minutos. Mais vale a qualidade desse pouco tempo do que passar uma hora “com um olho no gato e o outro na sardinha”. A disponibilidade interior é indispensável para uma boa interação com qualquer pessoa.

Planejando ou antevendo

A atividade expressiva proposta tem que ser adequada ao tempo e ao material disponíveis, à quantidade e às características das pessoas que vão participar, ao local onde ela vai ocorrer, e assim por diante. Planejar minimamente a atividade, antevendo o que se vai fazer, ajuda a que a ideia se realize e chegue ao fim, sem ter que parar no meio do caminho porque faltou tempo para dançar as últimas músicas ou porque havia mais personagens na história do que alunos para representá-las.

Nos recreios ou nos contextos não diretivos, a sugestão é deixar-se “fluir com os alunos”. É observar o que eles estão começando a fazer e, a partir daí – e apenas se for preciso –, ajudá-los a pensar no que pretendem fazer e como. Isso é valioso principalmente quando a criança é pequena ou quando o aluno não tem bem desenvolvida a capacidade de se exprimir verbalmente com alguma precisão ou, ainda, quando tem dificuldade em planejar mentalmente e em antever o que irá concretamente realizar .

Num contexto mais diretivo, o planejamento deve ser mais cuidadoso. É preciso prever, inclusive, se a atividade proposta permite que todos os alunos façam parte dela ou, então, se os alunos excluídos num momento da atividade estarão incluídos em outro, para não ocorrer que sejam sempre as mesmas pessoas a não participarem de uma parte ou de toda a atividade.

Definindo o contrato ou as “regras do jogo”

Trata-se de esclarecer o que pode e o que não pode acontecer durante a atividade expressiva e o porquê. É permitido chegar atrasado? É permitido sair antes do fim? Definir algumas linhas gerais de “como proceder”, antes de entrar na atividade propriamente dita, ajuda a estabelecer um clima de alguma contenção, que servirá de base para que as expressões fluam espontaneamente a partir de um “porto seguro”.

Preparando o espaço físico

Para que as atividades expressivas possam acontecer com sucesso, é essencial que uma boa quantia de materiais esteja disponível para ser usada. Entre a enorme oferta no mercado, o melhor é optar por aqueles materiais que sejam polivalentes e que possam ser usados em diversas situações. Por exemplo: dispor de uma quantidade de chapéus diferentes facilita a criação imediata de personagens e de identidades. Da mesma forma, possuir uma gama de instrumentos permite criar ambientes musicais muito diversos e inspiradores. É importante ter em conta que os alunos devem ter liberdade para criar e agir sobre os materiais que utilizam. A construção/adaptação de vestuário, utensílios, instrumentos musicais, cenários e outros é uma componente fundamental, que se encontra presente desde os primórdios do jogo infantil e que deve ser aproveitada para as atividades expressivas, além de ser uma opção ecológica.

Mediando

A forma como ocorre a mediação é decisiva para que as atividades se desenvolvam num quadro estruturado e útil para a experiência expressiva. Talvez um dos segredos da mediação seja como ela pode organizar-se sem impor, sistematizar sem empobrecer, sugerir sem ordenar.

É muito importante para uma mediação bem-sucedida que ela seja feita com base na “escuta” do aluno ou do grupo. Um bom mediador procura, antes de tudo, respeitar as razões e os comportamentos do(s) aluno(s), pois qualquer imposição anula a espontaneidade e a confiança que são inerentes ao processo expressivo-criativo. O mediador é, fundamentalmente, um “negociador” que procura conciliar aquilo que sabe com o que os alunos sabem, o tempo que é preciso com o tempo de que dispõe, as atividades possíveis com as atividades imaginadas. Para isso, é preciso criar um ambiente de diálogo franco e confiante, em que as perguntas ao aluno são feitas com a clara intenção de “escuta”. As perguntas têm a função de ajudar o aluno a ter um pensamento do tipo “causa-efeito” e “pró-ativo”, de lhe transmitir a noção de que os seus atos têm consequências e de que a responsabilidade pelos efeitos é partilhada com ele.

Há também a possibilidade de “mediar, não mediando”. O adulto pode não estar envolvido na atividade em si, ou seja, pode não fazer parte da peça que será dramatizada ou não dançar junto com os alunos, mas ainda assim a sua presença deve ser atenta e cuidadosa. Principalmente para as situações em que o aluno está espontaneamente implicado numa atividade expressiva, uma sugestão é que o adulto se mantenha perto o suficiente para que a sua presença seja percebida, e longe o suficiente para que o aluno sinta que a confiança nele está mantida. Outra forma é adotar uma postura corporal e uma expressão facial serena e segura, que indique que o adulto está por perto para ajudar ou intervir apenas se for verdadeiramente necessário. O adulto deve manter uma atitude que não seja intimidatória nem deixe a impressão de que a criança ou o jovem estão sendo julgados pelo que estão fazendo. É desejável que a atitude do adulto transmita apoio e prontidão, para ajudá-los a realizar com êxito o que ele tinha em mente, de forma “adequada” e com limites que estão presentes na sua figura, mas de forma quase “invisível”.

Avaliando e compartilhando a experiência pessoal de cada um

Como toda boa avaliação, a avaliação das atividades expressivas deve levar em conta todas as dimensões da atividade desenvolvida. Não se deve avaliar o produto sem se debruçar sobre o processo; não se deve avaliar alguns desempenhos deixando outros na penumbra; não se deve avaliar certos momentos esquecendo-se de todo o tempo em que a atividade se desenvolveu. Uma boa avaliação é um momento global, participativo e inclusivo de toda a prática desenvolvida. Um momento em que se equacionam os recursos e o que deles se fez, os comportamentos e os seus significados, as dificuldades e a forma de ultrapassá-las. A avaliação é um momento de partilha, de “covação” em que, da mesma forma que todos tiveram acesso à participação, todos são bem-vindos e respeitados no julgamento que dela fazem.

A avaliação abarca, por fim, um caráter de fechamento do momento expressivo, algo sem o qual parece que tudo ficaria inconsequente e “dependurado”. O encerramento permite considerar o tempo que se viveu para poder usar melhor a experiência em situações futuras.

Atividades expressivas: em jeito de síntese

Procurando sintetizar e, ao mesmo tempo, tirar algumas conclusões sobre o que foi exposto, lembramos que as atividades expressivas têm uma importância decisiva em educação, sobretudo porque se encontram na continuidade de dois dos grandes organizadores do desenvolvimento da criança: o jogo e o brincar. Apreciar a expressividade da criança é menosprezar fatores naturais e essenciais para seu desenvolvimento, assim comprometendo-o.

Vimos, ainda, que as atividades expressivas são não só desejáveis, mas também possíveis. Em nosso atual momento civilizacional, as atividades expressivas e de contato físico, face a face, confrontam-se com poderosas alternativas: a televisão, a inter-

net, os jogos eletrônicos etc. Precisamos ter consciência de que todos esses meios não substituem a interação humana, o brincar com os colegas, o faz de conta, o prazer, o compromisso e o riso. As atividades expressivas são possíveis – então, que os adultos, os sistemas educativos e as comunidades nelas acreditem.

Enfatizamos que os efeitos das atividades expressivas são múltiplos e estão disseminados por variadas áreas do desenvolvimento e da vida das pessoas. Ainda que haja apelos para considerar o aluno como um ser aprendente “unidimensional”, devemos continuar a ter a perfeita noção da amplidão do seu comportamento, e essa amplidão pode ser plenamente entendida por meio das atividades expressivas.

Vimos, também, que as atividades expressivas respondem igualmente a um largo espectro de problemas que se colocam à sociedade contemporânea, nomeadamente a questão do entendimento de outras realidades e a construção de contextos inclusivos. O caminho em direção ao “Outro” e aos “Outros” pode ser feito de uma maneira muito mais eficaz, se for feito “de corpo inteiro”, e não só se recorrendo a modelos abstratos e exclusivamente intelectuais.

Para finalizar, ressaltamos que as atividades expressivas constituem uma mais-valia para a intervenção educacional ou terapêutica, em variados contextos e com indivíduos de diferentes idades. O fato de este capítulo ter incidido predominantemente sobre “escolas” e sobre “crianças e jovens” não deve fazer esquecer que as atividades expressivas podem e devem ser usadas, com proveito, por pais/responsáveis e profissionais, em casa ou em contexto de desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília, 2011.

CONGRESSO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE”, 3., 2013, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HARLAND, J. et al. **Arts education in secondary schools**: effects and effectiveness. Slough: National Foundation for Educational Research, 2000.

HENRIQUES, T.; LIMA-RODRIGUES, L. Inclusão em acção: diferenciação curricular, métodos ativos e técnicas expressivas num agrupamento de escolas (TEIP) de Lisboa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2011, Porto. **Actas...** Porto: Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2011.

LIMA, L. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G.; FINI, L. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 148-161.

_____. O psicodrama pedagógico no ensino superior. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, ano 3, n. 5, p. 141-252, dez. 2001.

LIMA, L.; LISKE, L. (Org.). **Para aprender no ato**: técnicas dramáticas na educação. São Paulo: Ágora, 2004.

LIMA-RODRIGUES, L. As actividades expressivas como alavanca para o desenvolvimento, a aprendizagem e a identidade estética e sociocultural das crianças. **Educação Inclusiva**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 14-21, 2012.

_____. Com todo o prazer! As actividades expressivas na educação das crianças. In: OLIVEIRA, G. et al. (Org.). **Educar crianças, grandes desafios**: como enfrentar?. Petrópolis: Vozes, 2014a. p. 64-82.

_____. Developing the role of inclusive teachers through sociodrama. In: EMBRACING INCLUSIVE APPROACHES FOR CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS CONFERENCE, 2014, Braga. **Proceedings...** Braga: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education, 2014b. p. 37-40.

_____. Sociodrama, teacher education and inclusion. In: WIENER, R., ADDERLEY, D.; KIRK, K. (Ed.). **Sociodrama in a changing world**. UK: Lulu, 2011. p. 303-307.

LIMA-RODRIGUES, L. et al. No lugar do outro: ensaios metodológicos sobre a alteridade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE”, 3., 2013, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2013.

LIMA-RODRIGUES, L. et al. **Percursos de educação inclusiva em Portugal:** dez estudos de caso. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/Edições FMH, 2007.

NATIONAL Center on Universal Design for Learning. c2012. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

OLIVEIRA, I. **Contributos de um programa baseado na dançoterapia-movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não-verbal em crianças e jovens com perturbação do espectro do autismo.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2009.

PUTTINI, E.; LIMA, L. (Org.). **Ações educativas:** vivências com psicodrama na prática pedagógica. São Paulo: Ágora, 1997.

RODRIGUES, D.; LIMA, L. Dimensões da consciência corporal: a psicomotricidade. **Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade**, n. 4, p. 46-55, 2004.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011.

_____. Formar professores de educação física numa perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, J.; FERREIRA, A.; MENDES, A. (Org.). **Rumos pedagógicos da educação física em Portugal.** Lisboa: De Facto, 2012.

ROMAÑA, M. A. **Psicodrama pedagógico.** Campinas: Papirus, 1985.

RUHL, K. L.; HUGHES, C. A.; SCHLOSS, P. J. Using the pause procedure to enhance lecture recall: teacher education and special education. **The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, n. 10, p. 14-18, 1987.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO: OPÇÕES E PRÁTICAS”, 2., 2013, Almada. **Actas...** Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, 2013.

UDVARI-SOLNER, A.; KLUTH, P. **Joyful learning:** active and collaborative learning in inclusive classrooms. California: Corwin Press, 2008.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR COMO UNA OPORTUNIDAD PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Anabel Moriña Díez

La educación inclusiva plantea la necesidad de dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, incrementándose las prácticas que conducen a la inclusión y eliminándose las barreras que generan exclusión, en un marco sustentado por los principios de justicia y equidad (BOOTH; AINSLOW, 1998; MESSIOU, 2012; MOLINER et al., 2011; PARRILLA, 2009; SLEE, 2012).

Este modelo educativo que en sus orígenes ha estado vinculado a etapas educativas previas a las universitarias, en la actualidad se ha extendido a la Enseñanza Superior (ES) y no resulta extraño, al menos en el ámbito teórico y de la política educativa, encontrar entre la misión de las universidades el compromiso de contribuir a crear ambientes inclusivos, reduciendo las barreras que los estudiantes se encuentran en la enseñanza y el aprendizaje (RODRÍGUEZ, 2004). En este contexto, la población que más presente ha estado en los estudios sobre ES y educación inclusiva ha sido la de estudiantes con discapacidad, mencionados explícitamente en la normativa universitaria de diferentes países.

Como muestran los resultados de distintas investigaciones se hace necesaria la incorporación de los principios de la educación inclusiva en la ES y según concluyen, la presencia de estudiantes con discapacidad contribuye a construir una universidad mejor (SHAW, 2009). Asimismo, se ha estudiado que los cambios introducidos para los universitarios con discapacidad benefician al

resto de estudiantes (POWNEY, 2002; SHAW, 2009; WARREN, 2002). Es decir, tal y como reconocen Ferni y Henning (2006), los buenos principios de enseñanzas son relevantes para todos.

En este capítulo no voy a centrarme en analizar cómo la universidad da respuesta inclusiva a los estudiantes con discapacidad o cuáles son las barreras y ayudas que éstos se encuentran en ella²⁰. Por el contrario, es el propósito de éste adentrarse en el yo más personal de los universitarios, al girar el mismo en torno a aspectos como su identidad de discapacidad, su percepción como estudiante o las estrategias que se generan para hacer frente a las “adversidades”. A través de sus reflexiones más íntimas se construye un discurso que resalta la Enseñanza Superior como un escenario privilegiado para estar incluido socialmente y para reinventar una identidad que ha podido estar deteriorada en otras etapas educativas. Para narrar estas percepciones me apoyo en los resultados de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Innovación y Ciencia de España: “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad”²¹. A través de las voces de los 44 estudiantes que participaron en el estudio y de otros trabajos previos teóricos y empíricos se construye un discurso sobre diferentes cuestiones referidas a la discapacidad.

²⁰ Para ello se pueden consultar, entre otros, los trabajos de Fuller, Bradley y Healey (2004), Hadjidakou y Hartas (2008), Moriña, Cortés y Melero (2014), Riddell, Tinklin y Wilson (2005).

²¹ Este estudio que tiene una duración de cuatro años (2011-2014) está llevándose a cabo por un equipo de investigación compuesto por profesorado de la Universidad de Sevilla perteneciente a diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). El propósito del mismo es estudiar, desde planteamientos metodológicos basados en la investigación biográfico-narrativa, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad.

El poder de la etiqueta: sobre la construcción del concepto de discapacidad

La diversidad puede ser contemplada como un valor o como un problema que hay que resolver. Desde esta segunda perspectiva, el concepto se construye en contraposición a una supuesta idea de normalidad. Como dice Corbett (1991) no es posible hablar en estos términos, entendiendo que toda persona que se aleje de un supuesto patrón de normalidad sea considerada como anormal o atípica. Desde esta concepción de la diversidad se anula, ignora o rechaza las diferencias humanas. Sin embargo, desde la primera perspectiva, la diversidad se considera una oportunidad para aprender, para cuestionar lo que se hace y proponer mejoras en las instituciones y en las prácticas. La diversidad es celebrada (SAPON-SHEVIN, 1999) y se entiende que las diferencias humanas son los común.

En el marco de la ES, se ha estudiado el peligro que conlleva “etiquetar” (JACKLIN et al., 2007). Desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad, esta etiqueta puede ser vista como un aspecto que a veces le puede ayudar (por ejemplo, a obtener la gratuidad en la matrícula) pero en otras tantas ocasiones es contemplada como una forma de estigmatización.

Desde esta perspectiva, existe un movimiento que demanda reemplazar el lenguaje de discapacidad o necesidades por el de capacidades (NORWICH, 2013). A este respecto resulta interesante el artículo publicado por Hutcheon y Wolbring (2013). En éste se reconoce la importancia del lenguaje para componer nuestra comprensión de la discapacidad. Se propone en este trabajo un lenguaje más inclusivo como personas con diversas capacidades. Otro concepto que considero que puede ser más adecuado, muy similar al anterior, es el de capacidades múltiples.

El derecho a pasar “desapercibido”: sobre revelar o no la discapacidad

RSP²²: Yo considero que sois todos muy valientes, yo en la facultad no digo nada, pues tampoco quiero que me traten de una manera especial mientras me pueda valer por mí mismo, pero tampoco considero que tengamos que decir nada, es decir, tengo una discapacidad y necesito esta adaptación y ya está.

Hay una cuestión que preocupa a los universitarios con discapacidad, y ésta está referida a ser vistos y tratados con “normalidad”. Esto, en muchos casos, les lleva a preferir no revelar su discapacidad (MATTHEWS, 2009; RIDDELL; TINKLIN; WILSON, 2005) y solo hacerlo en las relaciones más cercanas o cuando sea necesario, por ejemplo, cuando necesitaran algún tipo de adaptación o como relatan Prowse (2009) o Viney (2006) para conseguir apoyo económico, como es el caso de la gratuidad en la matrícula universitaria. Hay estudiantes que piensan que de hacerlo estarían en desventaja con el resto de compañeros (ALLARD, 1987) o sienten miedo de ser estigmatizados, como en el caso de las enfermedades mentales (MARTIN, 2010), o simplemente, consideran que no tienen necesidades especiales o discapacidad (HADJIKAKOU; HARTAS, 2008). En líneas generales, este alumnado no quiere adoptar una identidad de discapacidad (BARNES, 2007) y como explican, el hecho de que requieran algún tipo de ayuda, no implica que no quieran ser tratados como cualquier otro estudiante (RIDDELL; TINKLIN; WILSON, 2005). De alguna manera, defienden el derecho de pasar desapercibidos en las aulas, siendo considerados como un estudiante más.

²² Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en la investigación se han utilizado abreviaturas que los identifican. Así, RSC se refiere a Ciencias de la Salud, RSE a Ciencias Sociales y Jurídicas, RSP a Ciencias Sociales (Educación), RTE a Ingeniería y Tecnología y Ciencias Experimentales y RH a Humanidades. Cada una de estas abreviaturas va acompañada de un número que identifica a cada uno de los participantes.

Otro aspecto a considerar es que las vivencias según el tipo de discapacidad pueden ser diferentes y cada estudiante se enfrenta a retos distintos y requiere diversos servicios dependiendo del tipo de discapacidad (GIBSON, 2012). Por ejemplo, esto ocurre con el caso de las discapacidades “invisibles”. Éstas se refieren a las personas con discapacidad que no tienen una manifestación física, como puede ser el caso de algunas discapacidades orgánicas, psíquicas o sensoriales. Es decir, la invisibilidad implica que la discapacidad no puede ser vista por todos (MATTHEWS; HARRINGTON, 1999; MULLINS; PREYDE, 2013). Según Gibson (2012) las experiencias en la universidad de personas con discapacidad invisibles son percibidas negativamente. En el estudio de esta autora, los universitarios sentían que los profesores y los otros estudiantes, cuestionaban la validez de sus discapacidades por no ser visibles. En muchos casos incluso tenían que presentar documentación adicional para demostrar su discapacidad. Eso les resultaba emocionalmente muy difícil y les hacía sentir menos legítimos. También Leyser y otros (2011) llegan a la misma conclusión y explican cómo los docentes se muestran especialmente escépticos y desconfiados hacia los estudiantes con discapacidades no visibles.

En la investigación en la que nos basamos para este capítulo también se ha reflexionado en torno a discapacidades visibles e invisibles. Concretamente, y en relación al profesorado, explican que tienen que demostrar su condición de personas con discapacidad, y en muchos casos, llegan a tener que identificarse incluso con documentación que avale su discapacidad. En síntesis, según este alumnado, parece que el profesorado acepta con mayor facilidad a los alumnos con una discapacidad visible. Es interesante el comentario de RH3 en este sentido:

RH3: Improviso nuevamente, me he dado cuenta de que la mayoría de los que estáis aquí no aparentáis ser discapacitados y yo tengo la ventaja de la silla de ruedas. Vosotros tenéis que tener la credibilidad de que sois discapacitados.

“Tenemos que ser conscientes de nuestras limitaciones”: sobre lo que puedo o no puedo hacer

RSC8: Aquí la culpa no es de los profesores solo, eso está claro. Tú tienes que ser consciente de quién eres y de las limitaciones que tienes. Es decir, tienes que ser consciente de eliges una carrera porque te gusta pero piensa en que tienes que sacarte la carrera y luego en un futuro trabajar, porque también está por un lado el abandono de las personas con discapacidad, ¿no? el abandono de las carreras porque no eligen, yo que sé, objetivamente.

Otra cuestión que ha surgido en la investigación es la referida a la necesidad de que las personas con discapacidad se conozcan a sí mismas, y como explican, tomen consciencia de que hay cosas que pueden hacer y otras que no. Para ello explican que no solo el profesorado puede suponer una barrera en sus trayectorias formativas, si no que, a veces, la propia discapacidad genera barreras y, como explica RSC8, los estudiantes deberían conocer cuáles son esas para elegir, por ejemplo, los estudios adecuados. Según este estudiante es necesario hacerlo así, primero para no abandonar la universidad y segundo, para posteriormente, poder insertarse laboralmente.

Además, siguiendo en la misma línea, otros estudiantes comentan que aunque es cierto que existen barreras externas, como puedan ser las inadecuadas metodologías docentes o las actitudes negativas hacia la discapacidad, por ejemplo, también lo es, que en muchos casos no logran los resultados académicos esperados al no implicarse lo suficiente en las diferentes asignaturas. A veces porque tienen que trabajar, otras porque no le dedican el tiempo suficiente al estudio, o también porque la materia en sí no les motiva. En este sentido, como Skinner (2004) estudió, conseguir éxito académico lleva consigo un trabajo duro por parte del alumnado.

“Tenemos que hacer el doble, para conseguir la mitad”: sobre la necesidad de esforzarse y dedicar mucho tiempo para conseguir las metas

RSC8: Hay una frase de un anuncio publicitario de ONCE²³, que me gusta mucho, que dice “tenemos que hacer el doble, para conseguir la mitad”. Y es verdad.

Una cuestión que resulta complicada para estos universitarios es el sobresfuerzo que tienen que realizar para conseguir sus metas. Reconocen la oportunidad que supone estudiar en la universidad, pero explican que el camino no siempre es fácil. Sus trayectorias educativas y vitales están marcadas por obstáculos que han tenido que ir salvando. Sienten que van consiguiendo sus metas, a su ritmo, luchando duro e invirtiendo mucho tiempo para alcanzarlas.

Existe una percepción compartida por los universitarios acerca de que la ES conlleva grandes retos personales para poder conseguir resultados académicos satisfactorios. Según explican su discapacidad les hace tener que invertir más tiempo y esfuerzo que el resto de estudiantes para llegar a conseguir sus metas. Como ellos mismos dicen tienen que ir a un 200 % para conseguir un 50 %. O en otros términos dicen que tienen que hacer el doble para conseguir la mitad. En el estudio de Figuera y Coiduras (2013), se llegan a resultados similares. Los estudiantes se definen como corredores de fondo y explican que para conseguir sus metas tienen que hacer una mayor inversión de esfuerzo y de tiempo que otros estudiantes.

RSP10 añade a esto que ella tiene muy asumido este hecho y además dice estar acostumbrada a tener que adaptarse al sistema y no a la inversa. Esta joven explica que conoce bien las barreras

²³ La Organización Nacional de Ciegos Españoles es una Corporación sin ánimo de lucro con la misión de mejorar la calidad de vida de las personas ciegas y con discapacidad visual de toda España.

que se va encontrando en su día a día y busca estrategias para salvarlas, no esperando que otros sean quienes las eliminen:

RSP10: Estoy un poco acostumbrada a adaptarme a las circunstancias, no que las circunstancias se tengan que adaptar a mí.

“No somos héroes, somos supervivientes”: sobre las distintas percepciones del autoconcepto como estudiante

RSE3: Sólo me considero aunque sea un alago hacia mi misma una luchadora, para conseguir un título universitario y poder optar a un trabajo digno frente a otras personas sin discapacidades.

No se pueden establecer unas conclusiones generalizadas sobre cuál es la percepción que los participantes en esta investigación tienen como estudiantes. Quizás porque dependa de las experiencias vividas, de aspectos personales o incluso del tipo de discapacidad. De hecho, Jacklin y otros (2007) concluyeron que no se puede establecer al colectivo de “estudiantes con discapacidad” como un grupo homogéneo. Por el contrario, es un grupo de personas con múltiples identidades y con un rango de intereses, expectativas y necesidades de aprendizaje diversas. En algunas ocasiones, se ven como cualquier otro estudiante universitario. Otras veces, su percepción depende de los estudios que cursan. Y otras, de su propia implicación en los estudios.

Otros universitarios, se asemejan a un caracol, porque van avanzando en sus estudios poco a poco y con cautela. Hay otros casos en los que se llegan a definir como unos luchadores, precisamente, relacionado con el apartado anterior, por el esfuerzo que le supone frente a otros estudiantes sin discapacidad realizar sus estudios universitarios. Y hay incluso quienes se llegan a definir como héroes, o más bien, matizan, como supervivientes. Por

ejemplo, en el área de Ciencias Experimentales e Ingenierías, explican que son tantas las barreras que se llegan a encontrar, que por el camino muchos estudiantes llegan a abandonar. Por eso mismo, los que continúan se definen como supervivientes:

RTE5: Pero aquí somos unos héroes porque además yo conocí en un curso de libre configuración reciente que he hecho a un chico también con problemas visuales, que empezó en informática, fíjate informática ¿no? O sea que este hombre es un héroe, que esté aquí aguantando, este otro chico dejó la carrera, por los mismos problemas que él está teniendo.

Sin embargo, se reflexiona en torno a que las personas con discapacidad no tienen que ser superhéroes, tratando de compensar las ayudas recibidas con cosas que pueden hacer en compensación para ofrecer a los demás. Esa percepción por parte de los demás como una personas que ante las barreras se crecen, luchando para superarlas, hacen que los vean como personas con una gran capacidad y muy válidas, como dice una estudiante, especiales. Cuando, también, otras personas les conocen, ya no la ven como una persona con una discapacidad, sino como alguien que necesita más tiempo para conseguir sus metas:

RTE6: Los discapacitados tampoco tenemos que ser supermanes, ni superwomans, o sea porque muchas veces uno como se siente mal porque tiene problemas para realizar una serie de actividades, intenta complementarlo, haciendo todo lo demás... Y tengo una amiga del máster, que me hizo mucha gracia porque un día le dije yo, mis notas no eran la del resto de mis compañeros. Entonces, yo dije, yo he entrado aquí por minusválida, un día que estábamos hablando, dice “anda ya, tú no eres minusválida, tú eres plusválida”. Entonces, muchas veces, el esfuerzo ese por intentar suplir lo que no puedes hacer hace que la gente piense esta tía vale. Entonces, yo creo que te ven eso, como alguien muy especial, es más, dejan de verme como una enferma, y una vez que te conocen, eres una persona que anda despacito. Entonces, eso mola mucho.

Pero siempre no es así, ha habido personas que reconocen que por la discapacidad han sido tratadas como si tuvieran menos capacidad, poniendo otras cuestiones en segundo término. Por ejemplo, la importancia de realización de los estudios universitarios y argumentado que lo primero son ellos y sus problemas asociados a la discapacidad. Por el contrario, reivindican su derecho a realizarse personalmente y a no posponer decisiones de su vida debido a su discapacidad.

RTE1: Muchas veces me han tratado como si fuera menos capaz que cualquier otra persona, el hecho de tener una minusvalía no te convierte en minusválido, esa palabra siempre me ha sonado a menos válido y eso no es verdad. Siempre he escuchado “tú no te preocupes lo primero es tu salud” y yo siempre he contestado que sé que lo primero es mi salud pero eso no es excusa para dejar mi vida aparcada hasta que me recupere. Si hubiera aceptado eso habría perdido cinco años de mi vida.

Y en otras ocasiones, las actuaciones de los otros se han caracterizado por ser sobreprotectoras, como explica RSP7, que, por miedo a hacerle daño, no la tratan con naturalidad, sino con un cuidado extremo, que raya la fragilidad:

RSP7: Parece que eres como una muñequita de cristal, que no te quieren tocar, a ver si te va a pasar algo. A mi hubo una compañera que por subir un escalón me tiró para atrás, y la pobre lo pasó fatal. La tuve yo que tranquilizar, decirle, “tranquila, tú agárrame la silla que yo me levanto”. Y ese sentimiento lo he vivido y no me gusta.

“Caerse y levantarse”: sobre reinventarse y crecerse ante las adversidades

RSC1: Me repito que no, que yo no soy torpe, es mi enfermedad la que me entorpece, pero hasta ahí, no más, no me hace inútil, me pone las cosas más difíciles pero no imposibles, y aprendo nuevas estrategias para esquivar las dificultades que se me presentan, y estas estrategias son diferentes, son raras para los demás.

La ES se ha demostrado como una herramienta muy potente para que estos universitarios se puedan reinventar a sí mismo y revaliden una identidad que ha podido estar deteriorada en otras etapas educativas (PROWSE, 2009). Se podría incluso decir que muchos de los universitarios con discapacidad son personas resilientes, ya que han tenido que enfrentarse a situaciones adversas y sobreponerse a las barreras encontradas (CYRULNIK, 2002; WERNER; SMITH, 1982; ZAKOUR; GILLESPIE, 2013).

En concreto, en el estudio el concepto de resiliencia se hace patente en la siguiente cita, en la que se explica la capacidad de superar los obstáculos, crecerse ante las adversidades y reinventarse:

RTE5: Yo lo que quería decir era que en nuestro colectivo hay unos factores comunes ¿no? Que independientemente de la problemática es que estamos hechos como los deportistas de otra pasta porque tenemos que saltar obstáculos mucho más obstáculos que alguien que no tiene discapacidad. Entonces lo que llegamos aquí no hemos pasado solo una selectividad de estudiar, pasas por una selectividad de la vida. Entonces cualquier obstáculo no sé si os pasa, pero en lugar de achantarte, te creces.

Explican que están acostumbrados a desarrollar una serie de estrategias que les permiten adaptarse a su día a día universitario. Reconocen que existen barreras (actitudinales, metodológicas, arquitectónicas, etc.), como las señaladas en los trabajos de Fuller, Bradley y Healey (2004), Hopkins (2011) o Ryan y Struhs (2004), pero tratan de obviarlas y dar un paso hacia adelante construyendo nuevos mecanismos, como ellos mismos definen, para “sobrevivir” en ambientes universitarios, a veces, algo hostiles y no lo suficientemente sensibles a las necesidades derivadas de su discapacidad.

Como explica RTE4, una forma de hacer frente a las dificultades es tomarse la vida de otra manera, haciendo las cosas poco a poco, proponiéndose metas realistas y caminando con paso seguro:

RTE4: Entonces yo ya me he puesto esa... esa consigna, seguir para adelante, dejando atrás lo que no se pueda que ya se recuperará más adelante, y seguir para adelante, no quedarte atascado. Entonces yo ya, bueno ahora estoy contento, que sé que queda muchísimo por hacer, pero yo ahora ya eso... será que me lo tomo con otra filosofía y bueno yo sé que tampoco quiero tener un expediente brillante.

Asimismo, otro tema a tener en cuenta es cuando las discapacidades son adquiridas o sobrevenidas. En este estudio se describen procesos de aceptación y adaptación. Explican cómo una vez que se hacen consciente de esto, se hacen más fuertes ante la realidad que viven y desarrollan estrategias para superar esas dificultades.

RTE6: Me di cuenta de que mi problema no era una especie de castigo porque había hecho algo malo o algo así, que al principio es un poco lo que te plantes, te dices “¿Qué he hecho para que me toque esto?”. Cuando te acostumbras a convivir con lo que eres, o sea, es como si te miras a un espejo, ves como eres, empiezas a convivir con ello y, no sé, te haces más fuerte o algo así.

La ES como vehículo para mejorar la calidad de vida: sobre las oportunidades que ofrece la universidad para una inclusión social y laboral

RTE1: Mi vida se había venido abajo en unos meses y mi única válvula de escape, la única cosa que me hacía sentir normal era estar en la universidad.

Por último, no es algo nuevo que se reconozca que la educación ofrece oportunidades a todas las personas para vivir procesos de inclusión social. Y en el caso del alumnado con discapacidad, como Fuller, Bradley y Healey (2004), Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Wehman (2006) afirman, la universidad puede considerarse como un vehículo para mejorar su calidad de vida. Esta experiencia puede incrementar sus oportunidades de obtener y mantener un empleo, conseguir mayores ingresos o crear signifi-

cados para una existencia independiente y con mayor calidad de vida. Se ha llegado a decir también que la ES puede suponer una experiencia importante de empoderamiento.

Cerrillo, Izuzquiza y Egido (2013) o Shaw (2009), por otro lado, plantean desde otra perspectiva, que el hecho de contar en la ES con estudiantes con discapacidad puede verse como una oportunidad para todos los estudiantes de aprender de otros, enriqueciendo así tanto a la clase como a la propia institución. No obstante, esto también puede suponer que se requieran cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza. Así, se ha concluido que cuando el currículo se desarrolla para la diversidad los cambios introducidos son beneficiosos tanto para el alumnado universitario con discapacidad como para el resto de los estudiantes (POWNEY, 2002; WARREN, 2002).

En este estudio son bastantes los estudiantes con discapacidad que valoran la ES como una experiencia positiva, al ofrecerles un contexto, según relatan, normalizado y en el que encuentran motivos para quererse quedar. La experiencia universitaria, en algunos casos, es vista como una oportunidad, que les fortalece personalmente ante las dificultades derivadas de su discapacidad, que se encuentran día a día en sus vidas.

En el caso de las discapacidades sobrevenidas, la importancia otorgada a la ES es aún mayor, ya que como cuentan, el hecho de estar cursando estudios universitarios les motiva y sirve de aliento y válvula de escape para sobreponerse a las dificultades asociadas a su discapacidad.

Y también, esta etapa formativa es valorada positivamente por la oportunidad de insertarse social y laboralmente. Incluso llegan a decir que ir a la universidad debería ser obligatorio:

RTE5: O sea creo que para nosotros es imprescindible una formación, si ya es importante para el resto de la sociedad. Para nosotros es imprescindible, o sea para cualquier discapacitado, porque no podemos realizar trabajos físicos.

Conclusiones

La ES supone para los universitarios con discapacidad una oportunidad para reconstruir una identidad que ha podido estar deteriorada en otras etapas educativas. Sin embargo, no cualquier tipo de entorno universitario es proclive a esta reconstrucción. Son los ambientes inclusivos los que se presentan como idóneos para favorecer su desarrollo personal y social. En tanto la universidad asuma la necesidad de avanzar en la línea de la inclusión y la equidad, se deben poner en marcha políticas, estrategias, procesos y programas que contribuyan a materializar dichas metas.

Para los estudiantes con discapacidad hay cuestiones complejas a considerar. Una de ellas es su propia identidad como persona con discapacidad, unida a la idea de normalidad o de revelar o no la discapacidad, en el caso de discapacidades que no son visibles. Estos universitarios reclaman el derecho a ser tratados con normalidad, como un estudiante más, aunque cierto es, con las ayudas que sean necesarias.

Desde mi punto de vista esta reivindicación no sería necesaria si la ES se posicionase en el modelo social de discapacidad antes que en el médico. Desde este último modelo, se asume la discapacidad como un problema que hay que resolver, inherente a la persona y el concepto se construye en contraposición a una supuesta idea de normalidad. Sin embargo, tal y como proponen Corbett (1991) o Riddell, Tinklin y Wilson (2005), la discapacidad debe ser contemplada como una oportunidad para aprender, para cuestionar lo que se hace y proponer cambios en la institución y en las aulas.

En definitiva, el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes y el fuerte compromiso de la Universidad por superarlas, permitirá concretar propuestas de mejora, encaminadas hacia nuevas prácticas de inclusión que contribuyan a que la ES sea también un espacio de excelencia en lo que se refiere a la educación inclusiva, participativa y en igualdad de oportunidades y condiciones.

Referencias

- ALLARD, W. G. Keeping LD students in college. **Academic Therapy**, v. 22, n. 4, p. 359-365, 1987.
- BARNES, C. Disability, higher education and the inclusive society. **British Journal of Sociology of Education**, v. 28, n. 1, p. 135-145, 2007.
- BOOTH, T.; AINSLOW, M. (Ed.). **From them to us: an international study of inclusion in education**. London: Routledge, 1998.
- CERRILLO, R.; IZUZQUIZA, D.; EGIDO, I. Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. **Revista de Investigación en Educación**, v. 11, n. 1, p. 41-57, 2013.
- CORBETT, J. So, who wants to be normal? **Disability, Handicap & Society**, v. 6, n. 3, p. 259-260, 1991.
- CYRULNIK, B. **Los patitos feos: la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida**. Barcelona: Gedisa, 2002.
- FERNI, T.; HENNING, M. From a disabling world to a new vision. En: ADAMS, M.; BROWN, S. (Ed.). **Towards inclusive learning in higher education**. London: Routledge. 2006. p. 23-31.
- FIGUERA, P.; COIDURAS, J. L. La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. **Revista de Educación**, n. 362, p. 713-736, 2013.
- FULLER, M., BRADLEY, A.; HEALEY, M. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. **Disability & Society**, v. 19, n. 5, p. 455-468, 2004.
- GIBSON, S. Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. **Disability & Society**, v. 27, n. 3, p. 353-369, 2012.
- HADJIKAKOU, K.; HARTAS, D. Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. **Higher Education**, n. 55, p. 103-119, 2008.
- HUTCHEON, E.; WOLBRING, G. Deconstructing the resilience concept using an ableism lens: implications for people with diverse abilities. **Dilemata**, n. 11, p. 235-252, 2013.
- JACKLIN, A. et al. **Improving the experiences of disabled students in higher education**. York: Higher Education Academy, 2007.
- LEYSER, Y. et al. Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p. 162-174, 2011.
- MARTIN, J. M. Stigma and student mental health in higher education. **Higher Education Research & Development**, v. 29, n. 3, p. 259-274, 2010.

MATTHEWS, C. K.; HARRINGTON, N. G. Invisible disabilities. En: BRAITHWAITE, D.; THOMPSON, T. L. (Ed.). **Handbook of communication and people with disabilities**: research and application. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 405-421.

MATTHEWS, N. Teaching the “invisible” disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. **Teaching in Higher Education**, n. 14, p. 229-239, 2009.

MESSIOU, K. **Confronting marginalisation**: a framework for promoting inclusion. Oxon: Routledge, 2012.

MOLINER, O. et al. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers & perceptions in ordinary and specific teaching contexts. **International Journal of Inclusive Education**, n. 15, p. 557-572, 2011.

MORIÑA, A.; CORTÉS, M. D.; MELERO, N. Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. **Disability & Society**, n. 29, p. 44-57, 2014.

MOSWELA, E.; MUKHOPADHYAY, S. Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. **Disability & Society**, n. 26, p. 307-319, 2011.

MULLINS, L.; PREYDE, M. The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. **Disability & Society**, v. 28, n. 2, p. 147-160, 2013.

NORWICH, B. How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 14, n. 1, p. 16-21, 2013.

PARRILLA, A. ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. **Revista de Educación**, n. 349, p. 101-118, 2009.

POWNEY, J. (Ed). **Successful student diversity**: case studies of practice in learning and teaching and widening participation. Bristol: Higher Education Funding Council for England, 2002.

PROWSE, S. Institutional construction of disabled students. **Journal of Higher Education Policy and Management**, n. 31, p. 89-96, 2009.

RIDDELL, S.; TINKLIN, T.; WILSON, A. **Disabled students in Higher Education**. London: Routledge, 2005.

RODRÍGUEZ, D. A. Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial**, n. 23, p. 1-5, 2004.

RYAN, J.; STRUHS, J. University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. **International Journal of Inclusive Education**, v. 8, n. 1, p. 73- 90, 2004.

- SAPON-SHEVIN, M. Celebrar la diversidad, crear comunidad. En: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Ed.). **Aulas inclusivas**. Madrid: Narcea, 1999. p. 37-54.
- SHAW, J. The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? **Journal of Further and Higher Education**, v. 33, n. 4, p. 321-331, 2009.
- SKINNER, M. E. College students with learning disabilities speak out: what it takes to be successful in postsecondary education. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 17, n. 2, p. 91-104, 2004.
- SLEE, R. **La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva**. Madrid: Morata, 2012.
- VINEY, D. The disability discrimination act and lifelong learning? Students with disabilities and higher education. En: GOODLEY, D.; LAWTHOM, R. (Ed.). **Disability and psychology: critical introductions and reflections**. Basingstoke: Palgrave, 2006. p. 42-70.
- WARREN, D. Curriculum design in a context of widening participation in higher education. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 1, n. 1, p. 85-99, 2002.
- WEHMAN, P. **Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities**. 4th ed. Baltimore, MD: Paul Brookes, 2006.
- WERNER, E. E.; SMITH, R. S. **Vulnerable but invincible: a study of resilient children**. New York: McGraw-Hill, 1982.
- ZAKOUR, M. J.; GILLESPIE, D. F. **Community, disaster vulnerability: theory, research and practice**. New York: Springer, 2013.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DIVERSOS OLHARES

Isabel Matos Nunes

Carline Santos Borges

Palavras introdutórias

Nosso objetivo neste texto é apresentar uma discussão sobre o atendimento educacional especializado (AEE) no Brasil, visto que essa temática tem ganhado destaque nas discussões atuais acerca da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, elencamos artigos que versam sobre as práticas pedagógicas e o currículo bem como sobre a articulação entre a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais.

Realizamos um levantamento dos estudos sobre o tema na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, que buscou, nas fontes supracitadas, o panorama de constituição do atendimento educacional especializado.

No primeiro momento, trabalhamos com as seguintes palavras-chave: atendimento especializado, atendimento educacional especializado, sala de recursos e sala de recursos multifuncionais. Já no segundo momento, recorreremos aos textos do seminário, que são todos voltados para a temática que sustenta nossa busca. Desse modo, não fizemos uso de palavras-chave. Entretanto, o recorte temporal dos trabalhos pesquisados foi de 2008 – tendo em vis-

ta que foi o ano da publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – até o ano de 2013.

Nossa discussão toma dois focos principais: no primeiro, consideramos os aspectos legais do atendimento educacional especializado no Brasil e, no segundo, apresentamos, com base em fontes bibliográficas, como o AEE vem se constituindo no país. O texto organiza-se em três eixos de análise: as salas de recursos multifuncionais como o lócus do atendimento educacional especializado; a ação pedagógica e o currículo; e o trabalho colaborativo e a articulação com a sala de aula comum.

Aspectos legais e conceituais do atendimento educacional especializado

A década de 90 foi marcada por um amplo debate, inspirado por organismos internacionais e caracterizado pelo discurso da educação para todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização de ações, recursos e responsabilidades (CEPAL, 1992). No Brasil, tais condições marcaram as reformas estruturais na educação.

Entre os debates internacionais impulsionadores das políticas inclusivas, destacamos a declaração que resulta da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999, cujo propósito foi “[...] promover e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (BRASIL, 2001a). Tal documento contribuiu para as políticas de inclusão na perspectiva da remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais e para a valorização da acessibilidade, além de trazer toda uma gama de informações referentes aos conceitos de discriminação e deficiência.

O advento de conferências internacionais, convenções e similares em âmbito internacional impulsionou avanços políticos, culturais e filosóficos, no entanto o ponto crucial para a elaboração das políticas de inclusão educacional foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo espanhol e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a participação de delegados de 87 países, da qual derivou a conhecida Declaração de Salamanca (1994), utilizada como referência internacional basilar na área da Educação Especial (PLETSCH, 2012).

Entre outros pontos, a Declaração de Salamanca propôs que

[...] crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar [...], [já que tais escolas] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias [...], construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para Todos [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 8-9).

Em consonância com a Declaração de Salamanca, no âmbito internacional, diversos países modificaram/reorganizaram suas leis e diretrizes institucionais e passaram a estabelecer o direito social de pessoas com necessidades educacionais especiais serem incluídas nos sistemas comuns de ensino. Entretanto, no Brasil, tal direito já havia sido sinalizado em 1988, na Constituição Federal, no inciso III, do artigo 208, que estabeleceu que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências deve se dar “preferencialmente na rede comum de ensino”.

Os princípios de Educação para Todos, proclamados internacionalmente, também foram afirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) e no Plano Nacional de Educação (Lei

nº 10.172/01), que dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores visando à inclusão educacional. Esses documentos ratificam a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos na rede regular, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento às pessoas com deficiência, apontando as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Em consonância com a Declaração de Salamanca, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) explicitam que os sistemas de ensino devem adotar uma nova postura, propondo, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e as práticas educativas diferenciadas.

Assim, o atendimento educacional especializado, nosso foco principal de discussão neste trabalho, ganhou forma no auge dos movimentos deflagrados em defesa da inclusão escolar das pessoas com deficiência²⁴, os quais se intensificaram, no Brasil e em Portugal, a partir da promulgação da Declaração de Salamanca em 1994. As diretrizes emanadas desse documento, além da defesa do direito de todos à educação e a estudarem juntos, trouxeram recomendações direcionadas à urgência das mudanças nos sistemas de ensino e nas escolas.

É nesse contexto que, no Brasil, no ano de 2008, foi proposto um novo direcionamento para a Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Depois de um debate nacional entre pesquisadores, políticos, instituições de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, entre outros interessados, foi proposto um documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual propôs as seguintes orientações:

²⁴ Termo utilizado no Brasil em acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008).

- a) transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior;
- b) atendimento educacional especializado;
- c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) participação da família e da comunidade;
- f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em suas diretrizes, o documento modificou o conceito da Educação Especial, em relação ao que constava na Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2001b)²⁵, ficando assim definida:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não

²⁵ Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

A partir de então, o atendimento educacional especializado foi disposto pelo Decreto nº 6.571/08, que o considerou “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Isso significa que o atendimento educacional especializado pode ser pensado como apoio, como complemento e/ou como suplemento à escola comum, mas não pode ser um substitutivo.

Em 2011, o Decreto nº 6.571/08 foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, tendo como principais modificações legais o apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas para a oferta do atendimento educacional especializado.

art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011, p. 2).

O atendimento educacional especializado, no contexto da nova política, configura-se como espaço privilegiado da Educação Especial e como responsabilidade ainda compartilhada entre o governo e a sociedade civil, já que a lei que o regulamenta reafirma a prestação de serviço de Educação Especial pelas instituições filantrópicas e comunitárias. A nosso ver, isso ocasiona uma diversidade de formas e modos de organização do AEE, provocando-nos à investigação.

Atendimento educacional especializado: diálogos possíveis

Apresentamos neste item o panorama de constituição do atendimento educacional especializado na tentativa de problematizar a contribuição que esses estudos trazem para a expansão do conhecimento na área da Educação Especial.

O exame inicial dos textos nos permitiu organizar este item em três eixos de análise sobre o atendimento educacional especializado: o primeiro trata das salas de recursos multifuncionais como seu *lócus* privilegiado; o segundo o discute a partir da ação pedagógica e do currículo; e o terceiro problematiza o trabalho colaborativo e a articulação com a sala de aula comum.

As salas de recursos multifuncionais como *lócus* do atendimento educacional especializado

Nesse eixo, encontramos quatro trabalhos que dialogam entre si. Partindo de diferentes problematizações e metodologias, os textos apontam para a necessidade de estudos sobre a organização das salas de recursos multifuncionais e para a importância do diálogo entre o trabalho desenvolvido nesse *lócus* de atendimento e a sala de aula comum.

Manzini (2011, p. 4) ressalta que “[...] devido ao pouco tempo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais ainda não é possível encontrar na literatura estudos sobre a eficiência e eficácia desse tipo de atendimento especializado”. Desse modo, propõe-se a identificar e justificar um conjunto de variáveis que podem ser utilizadas para estudar as salas de recursos multifuncionais como um *lócus* do atendimento educacional especializado.

Nessa direção, dialoga com a proposta deste texto ao sugerir a necessidade de investigação sobre o que vem a ser o “complementar” no atendimento educacional especializado bem como

sobre as concepções dos professores quanto a esse tipo de atendimento na escola comum.

Em que consiste o Atendimento Educacional Especializado? Apesar de o art. 1, parágrafo 1º, do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2009) considerar como Atendimento Educacional Especializado “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, ela não define em que consiste esse tipo “educacional” de atendimento. Dessa forma, é possível uma interpretação diversificada sobre o tema. Portanto, as concepções de Atendimento Educacional Especializado dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais devem ser investigadas (MANZINI, 2011, p. 14-15).

Nesta mesma perspectiva de investigar a organização das salas de recursos multifuncionais, Oliveira e Lima (2011) realizaram um estudo para focar o debate no atendimento do aluno surdo. Investigaram como os professores desenvolvem a prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais e como professores de disciplinas regulares (Matemática, Geografia e Física) atuam com esses alunos na oferta do atendimento educacional, em uma escola da rede estadual de Belém, no Pará.

O estudo destaca que o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de recursos multifuncionais pode contribuir para a prática do professor da sala regular, mas sinaliza que “[...] há necessidade do trabalho cooperativo e do diálogo entre os docentes em torno das metodologias de ensino e estilos de aprendizagens dos alunos tanto surdos quanto ouvintes” (OLIVEIRA; LIMA, 2011, p. 14). Aponta, ainda, a importância do acompanhamento cotidiano da aprendizagem do aluno surdo pelo professor, que deve valorizar, sobretudo, a produção de conhecimento, as habilidades desenvolvidas, as atitudes realizadas e o esforço empreendido pelo educando no processo de sua escolarização (OLIVEIRA; LIMA, 2011), evidenciando,

desse modo, uma prática pedagógica pautada no acesso ao conhecimento para todos os alunos.

Brizolla e Zamproni (2011) apontam a natureza do trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos multifuncionais, evidenciando que:

[...] não deve ser uma atividade que tenha como objetivo desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como língua portuguesa e matemática, tampouco ser confundido como reforço escolar, mas deve propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares trabalhados na escola, bem como de habilidades práticas, sociais e conceituais (BRIZOLLA; ZAMPRONI, 2011, p. 5).

Acreditamos que o trabalho realizado no atendimento educacional especializado deveria ser subsidiado pelo que é trabalhado na sala de aula comum, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno. Reconhecemos que não se trata de reforço, mas de que haja articulação e coerência entre os trabalhos realizados na escola em diferentes espaços. Para tanto, uma ação pedagógica colaborativa entre os profissionais se torna importante.

Nessa mesma direção, Lopes e Marquezine (2012) desenvolveram o trabalho em uma escola municipal de ensino fundamental, nos anos iniciais de ensino, no estado do Paraná. O objetivo da pesquisa foi analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncionais Tipo I²⁶ no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.

A pesquisa contou com a participação de quatro profissionais da educação, os quais exercem diferentes funções na escola. Aponta para a importância da consciência de que o trabalho pedagógico

²⁶ “Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2011, apud LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 7).

é coletivo e contribui para não se alimentar a ideia de que o atendimento educacional especializado continua sendo um serviço da Educação Especial, paralelo ao ensino regular, ressaltando, assim, uma ação pedagógica articulada entre os profissionais da escola (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Pudemos observar que a sala de recursos tem se tornado o único lócus do atendimento educacional especializado na escola comum. Essa tendência se agrava quando as ações não são articuladas, colaborativas ou quando as salas de recursos multifuncionais se tornam o “espaço da Educação Especial”, e não da escola. Os estudos nos evidenciam também as concepções do conhecimento que em tese deveria ser trabalhado na sala de recursos multifuncionais. Percebemos que há posições diferentes em relação a essa questão.

Atendimento educacional especializado, ação pedagógica e currículo

Na análise deste eixo, encontramos sete trabalhos que abordam o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica que possibilita aos alunos o acesso ao currículo escolar. Os estudos apontam o atendimento educacional especializado como uma ferramenta poderosa de apropriação de conhecimentos para os sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Na perspectiva de pensarmos o acesso ao conhecimento para os alunos pela via do currículo escolar, Mendes, Silva e Pletsh (2011, p. 16) defendem “[...] uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar [...] [, pois] abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial”.

Desse modo, segundo as autoras, trata-se de possibilitar o acesso ao conhecimento, o qual, se não for oferecido pela escola, não será oferecido em nenhum outro espaço social (MENDES; SIL-

VA; PLETSCH, 2011). Além disso, elas sugerem um aprofundamento da discussão sobre o currículo e o conhecimento, com base nas pesquisas que se propõem a estudar o atendimento educacional especializado.

Baptista (2011) nos instiga a pensar o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica para além das salas de recursos multifuncionais, pois, na concepção do autor, reduzir esse atendimento a um espaço físico seria empobrecedor. Continua nas suas reflexões dizendo que:

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser “corrigido”, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita (BAPTISTA, 2011, p. 13).

O autor contribui para uma reflexão que não reduz a relevância do atendimento educacional especializado apenas aos aspectos físicos, mas que pensa a ação pedagógica como uma ferramenta poderosa para a apropriação de conhecimentos por aqueles que deles necessitam.

Victor (2011) buscou refletir sobre o atendimento educacional especializado a partir da prática pedagógica desenvolvida pelo profissional que atende a crianças com deficiência matriculadas em escolas de educação infantil, no município de Vitória, no estado do Espírito Santo, precisamente em salas de recursos multifuncionais.

Evidenciou que há necessidade de se discutir a proposta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência que frequentam a escola comum na perspectiva da inclusão, sobretudo aqueles da educação infantil. Segundo a autora, “[...] a proposta se expressa [...] de forma ainda muito restrita e tradicional em termos de definição e realização” (VICTOR, 2011, p. 3).

Aponta que, para se obter um ensino de qualidade ou para que o atendimento educacional especializado tenha uma configuração de ação pedagógica, torna-se necessário

[...] potencializar o trabalho do pedagogo no espaço infantil, tendo em vista a ampliação da compreensão do desenho que se faz da escola atual, repercutindo na ação do pedagogo frente aos planejamentos, formação, coordenação da elaboração do projeto político pedagógico para este espaço educativo no sentido de rever concepções e tendências pedagógicas (VICTOR, 2011, p. 12-13).

A autora nos deixa pistas de que a ação do pedagogo é essencial na organização de um trabalho efetivamente inclusivo, sobretudo quando esse profissional atua de forma articulada, nos tempos e espaços da ação pedagógica na escola comum. Nesse mesmo sentido, Bedaque (2011) aponta pistas para pensarmos as provocações produzidas por Victor quando discute a importância da articulação entre o pedagogo, o professor da sala de aula e o professor especializado. Assim, reforça a necessidade de falarmos de trabalho colaborativo e cooperativo do professor.

Com o propósito de identificar os objetivos do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual, Veltrone (2011), pela via de grupo focal, coletou os dados de seu estudo com profissionais da área da educação de cinco municípios do interior do estado de São Paulo. Durante a pesquisa, a autora percebeu que na rede municipal as ações são pautadas no enriquecimento do currículo escolar e isso a levou a concluir que esse “[...] é um plano para que o aluno tenha sucesso na classe comum da escola regular” (VELTRONE, 2011, p. 7).

A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que os objetivos do atendimento educacional especializado são: atividades que envolvem conteúdo da classe comum; parceria com a professora da classe comum; foco nas características dos estudantes e nas atividades de vida diária (VELTRONE, 2011).

Pensando as questões relacionadas com o conhecimento produzido pelos alunos público-alvo da Educação Especial e com o currículo escolar, Vieira (2011) chama a atenção para como o currículo estabelecido na escola é inflexível, visto que não leva em conta a história do aluno, e como a concepção que tem prevalecido de deficiência é ainda um sinônimo de desigualdade. Nesse contexto, o aluno é subjetivado como incapaz e produtor de um conhecimento inferior em relação aos demais alunos.

[...] O aluno é subjetivado como um sujeito que não tem nome, não tem história de vida e não tem vontades próprias, ou seja, “só” é deficiente. Essa lógica traz implicações para a produção de conhecimentos desse sujeito na escola, pois da mesma forma que ele é sintetizado em sua deficiência, sua produção também é considerada inferior, sem possibilidade de validação e sempre reduzida (VIEIRA, 2011, p. 8).

O autor problematiza o fato de as políticas públicas direcionarem atenção especial para as salas de recursos multifuncionais e para o AEE, não atribuindo essa mesma atenção aos desafios ainda presentes na sala de aula comum e não superados. Em sua visão, é importante continuar investindo positivamente nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola no trabalho com o currículo escolar para buscar pistas e indícios visando ao atendimento educacional especializado. O processo de ensino e aprendizagem se inicia na sala de aula comum, portanto esse é o primeiro ambiente a ser potencializado.

A sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões. Direcionar as lentes para as salas de recursos multifuncionais e colocar em segundo plano as ques-

tões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo, pois é nesse espaço que as aprendizagens são processadas, portanto, é esse cotidiano que precisa ser constantemente problematizado e potencializado (VIEIRA, 2011, p. 10).

Na direção de considerar o currículo como um grande desafio para pensarmos os processos inclusivos, Effgen (2011), ao realizar uma pesquisa em uma escola da rede estadual do Espírito Santo, localizada no município de Serra, depara-se com os desafios dos professores que atuavam na sala de recursos, onde era oferecido o atendimento educacional especializado. Relata a autora que os docentes tentavam “[...] compreender o sentido/significação desse atendimento na escola e a sua função como profissionais” (EFFGEN, 2011, p. 5). Muitas tentativas eram feitas no intuito de garantir a escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no entanto muitas dúvidas e questões se colocavam sobre o processo: “O que devo ensinar? Qual conteúdo? Quais são os alunos? É reforço?” (EFFGEN, 2011, p. 5).

Effgen (2011), pautada em Porter (1997), sinaliza que a escola deve assumir o currículo como um caminho a ser percorrido por todos os alunos, oferecendo diferentes dispositivos para que possam fazer essa caminhada, respeitando os tempos e as estratégias adotadas por cada sujeito. Desse modo, pensando o atendimento educacional especializado como um serviço possível para contribuir nessa direção do acesso ao conhecimento a todos os alunos, a pesquisadora sugere o planejamento e o diálogo constante entre o professor especializado e o professor de sala de aula comum. No entanto, o fato de os professores atuarem em horários distintos dificulta o processo.

Percebemos pelos estudos a defesa de que a escola é a responsável em transmitir o conhecimento produzido historicamente pela humanidade a todos os alunos e, no caso do público-alvo da Educação Especial, é ofertado o atendimento educacional espe-

cializado para potencializar o aprendizado em sala de aula. Não podemos perder de vista que o lócus privilegiado para o processo de ensino e aprendizagem é a sala de aula, e dessa forma nos perguntamos: não deveria o atendimento educacional especializado acontecer também em sala de aula e em outros espaços da escola como nos sugere Baptista (2011)?

Trabalho colaborativo na articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula comum

Neste terceiro eixo, buscamos dar ênfase às pesquisas que apontam para a importância do trabalho colaborativo e da articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula comum. Assim, destacamos cinco estudos que consideramos relevantes e que contribuem para a problematização e a expansão do conhecimento nessa área.

Buscando apreender as concepções e as práticas do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Florianópolis, em Santa Catarina, Michels e Garcia (2011, p. 16) verificaram que, nesse espaço-tempo, embora fosse colocado o ideal de garantia de acesso ao conhecimento e de qualidade para os alunos, “[...] não foram percebidas na dinâmica do trabalho docente nas salas multimeios²⁷ características relacionadas à mobilização de conteúdos escolares ou outros elementos que favoreçam o processo de escolarização”. Puderam perceber, ainda, que, na dinâmica do trabalho nas salas multimeios, há uma pluralidade de práticas pedagógicas.

[...] [Há] atividades que os professores desenvolvem com alunos (espontaneísta, comportamentalista, com base nas relações); uso dos recursos disponíveis; concepções de Educação Especial que convivem na política municipal de Florianópolis, a saber: médica-pedagógica, psicone-

²⁷ Cumpre ressaltar que na rede municipal de Florianópolis as salas multifuncionais recebem uma denominação própria, qual seja, salas multimeios.

dagógica, de influência histórico-cultural; número e tipo de instituições de abrangência; número de alunos atendidos nas salas multimeios; frequência do atendimento a cada aluno, com provável definição em função de suas características (MICHELS; GARCIA, 2011, p. 16).

Tais práticas nos levam a pensar se realmente se trata de uma inclusão escolar que visa à escolarização do aluno, visto que, conforme as autoras, a política do município de Florianópolis expressa uma concepção médico-pedagógica que contribui para o espontaneísmo na ação docente e para um trabalho preocupado mais com o diagnóstico do que com as potencialidades do aprendizado.

Quanto à articulação entre o atendimento educacional especializado e a classe comum, as autoras nos revelam “[...] a ausência de estratégias sistemáticas, abrindo caminho para ações no campo do imprevisto e da informalidade”. Para elas, seria de suma importância “[...] a sensibilização dos professores das classes comuns para a ‘causa’ da inclusão” (MICHELS; GARCIA, 2011, p. 17).

Nessa direção, Bedaque (2011) buscou verificar se o atendimento educacional especializado, na rede municipal de ensino de Mossoró, no Rio Grande do Norte, vem sendo realizado como prática colaborativa e cooperativa. Em uma das escolas pesquisadas, incentivou o trabalho colaborativo, não só na realização das atividades, mas também no diálogo com a equipe na busca por práticas pedagógicas que possibilitassem o aprendizado dos alunos.

Se na interação colaborativa entre aluno e aluno a possibilidade de aprender se amplia, na interação do professor da sala regular e do professor do AEE o aprendizado pode se complementar. Logo, rever propostas de ações numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo e cooperativo com vistas à aprendizagem e sucesso dos alunos exige de todos os profissionais, abertura ao diálogo e a reflexão, trabalho em equipe, troca de saberes e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico (BEDAQUE, 2011, p. 6-7).

A autora conclui dizendo que “[...] o serviço de atendimento educacional especializado na própria escola, se bem articulado, pode promover bem mais o avanço na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BEDAQUE, 2011, p. 10).

Galvão e Miranda (2013) tiveram como objetivo analisar e discutir as diferentes formas de atendimento educacional especializado prestado aos alunos com surdocegueira, matriculados na educação básica de escolas regulares da cidade de Salvador, no estado da Bahia. Puderam observar a falta de planejamento para esse atendimento, a qual, segundo as autoras, se tornava evidente pelos “[...] aspectos de improvisação e despreparo para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (GALVÃO; MIRANDA, 2013, p. 9).

O estudo contribui para pensarmos em parcerias ou redes de apoio que possam contribuir com a inclusão e a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial na escola. Nas palavras das autoras:

Para romper com esse isolamento, os profissionais da educação precisarão promover a criação de redes de apoio que os ajudem a conhecer, analisar e discutir as necessidades dos alunos surdocegos [...]. Nesse contexto, as redes de apoio podem fazer repensar, de forma criativa, a infraestrutura atual do atendimento educacional especializado, criando novas configurações que interfiram de fato no espaço escolar, ampliando as ações de todos os profissionais da escola envolvidos no processo de inclusão escolar, sejam eles especialistas ou professores da sala regular, ou outros (GALVÃO; MIRANDA, 2013, p. 16).

As autoras consideram que, por meio dessas redes de colaboração, a intervenção pedagógica possibilitará a ampliação dos limites e a superação dos obstáculos na escolarização dos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Em seu estudo, Jesus (2011), ao dialogar com o atendimento educacional especializado, pela via da narrativa de cinco professoras que atuam nesse serviço, captou tensões que se presentificam na oferta desse tipo de atendimento, apontando-nos alguns questionamentos:

[...] Como inventar condições cotidianas para garantir a realização do AEE, em seus sentidos de escolarização? Como organizar planejamento das articulações entre espaço-tempo do AEE na sala multifuncional e as escolas de origem dos alunos? (JESUS, 2011, p. 15).

Ressalta que precisamos dialogar com os professores que atuam no atendimento educacional especializado para compreendermos as “processualidades e complexidades” desse atendimento (JESUS, 2011).

Mediante as diversas proposições que envolvem uma escola inclusiva, que tenha como premissa a educação para todos e com qualidade, não podemos nos esquecer de trazer o debate do atendimento educacional especializado para o projeto político-pedagógico. Segundo Drago (2011, p. 5), a ideia que deve passar esse projeto é a de

[...] concretizar o sonho de uma escola que se baseia na busca incessante da qualidade de suas ações, que ponha em prática um ensino calcado em características e as concepções democratizantes, que leve seus sujeitos/atores a vivenciar o processo e participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação em todos os momentos.

Ainda na visão de Drago (2011, p. 8), no projeto político-pedagógico, vislumbram-se possibilidades de inclusão que contribuirão para a apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Desse modo, segundo o autor, o projeto político-pedagógico define uma posição da escola como ferramenta política e cultural. A nosso ver, estabelece como será sistematizado o atendimento educacional especializado e como ele colaborará na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Notamos que a ação pedagógica planejada tem se tornando pouco discutida na escola, sobretudo quando se trata do trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. Os estudos apontam que os atendimentos acontecem, de modo geral, com atividades improvisadas e desconectadas do planejamento da sala de aula comum. Dessa maneira, acreditamos que o planejamento de ações, desde o projeto político-pedagógico até as aulas, contribui para que os alunos se apropriem dos conhecimentos trabalhados em todos os espaços da escola, seja na sala de aula regular, seja no atendimento educacional especializado.

Palavras finais

Conhecer essas publicações sobre o atendimento educacional especializado nos possibilitou olhar para a configuração que esse dispositivo vem tomando a partir da Política Nacional de Educação Especial (2008), sobretudo nas ações que reverberam dentro da escola comum, nas salas de recursos multifuncionais. Salientamos que o nosso olhar se configurou a partir de um ângulo, sendo possível que outros olhares também sejam delineados.

Assim, apresentamos alguns pontos que destacamos nos trabalhos, por considerarmos relevantes para a compreensão do atendimento educacional especializado e por acreditarmos que contribuem para nosso olhar sobre o tema:

- a) As salas de recursos multifuncionais vêm se tornando o locus do atendimento educacional especializado nas escolas comuns, no entanto se faz necessário que pensemos esse espaço

para além dos recursos físicos e que a ação pedagógica tome centralidade na constituição dele.

- b) Os textos apontam para a relevância do trabalho colaborativo em uma escola inclusiva. O atendimento educacional especializado deve ser organizado a partir de uma articulação entre o pedagogo, o professor da sala de aula e o professor especializado. Ou seja, o trabalho colaborativo e cooperativo deve ser tomado como princípio das ações pedagógicas, sobretudo no planejamento das ações.
- c) É fundamental a valorização da produção de conhecimentos, das habilidades desenvolvidas, das atividades realizadas e do esforço empreendido pelos alunos no processo de escolarização.
- d) A potencialização do currículo desenvolvido na sala de aula comum deve ser articulada com o atendimento educacional especializado.
- e) E, por fim, mas não menos importante, o atendimento educacional especializado deve ser sistematizado, especificando-se como ele colaborará na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no projeto político-pedagógico das escolas.

Nossas análises sinalizam que aprofundar os estudos em torno da temática “atendimento educacional especializado” permitirá entender as tensões, os desafios e as possibilidades que se colocam aos processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

BEDAQUE, S. A. de P.; SILVA, L. G. dos S. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001a. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Seção 1, p. 26.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, Edição Extra, p. 5.**

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

_____. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Unesco, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2013.

BRIZOLLA, F.; ZAMPRONI, E. C. B. Desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual: o papel do atendimento educacional especializado na escolarização. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

CEPAL. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: Inep, 1993.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

EFFGEN, A. P. S. Atendimento educacional especializado: possibilidades e tensões de acesso ao currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

GALVÃO, N. de C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/04.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2013.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2013.

MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

MENDES, G. M. L. M.; SILVA, F. de C. T. S.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. do S. C. Práticas de atendimento educacional especializado com alunos surdos em sala de recursos multifuncionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 31-48, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=825&path%5B%5D=671>>. Acesso em: 1º jun. 2013.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 34-48.

VELTRONE, A. A. Objetivos previstos para o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência intelectual. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

VICTOR, S. L. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

VIEIRA, A. B. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida – Serra. **Anais...** Nova Almeida – Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

PEDAGOGIA HOSPITALAR E UMA PRODUÇÃO DISCURSIVA

Hiran Pinel

O tema Pedagogia Hospitalar: a vida que há na educação, mesmo diante da morte

O tema Pedagogia Hospitalar tem sido preocupação em Portugal (COSTA, 2013) e no Brasil (PINEL, 2014). Este texto científico, como ensaio experiencial, objetiva estabelecer um marco teórico que sustente uma prática escolar (e não escolar) de licenciados pedagogos que atuam em classes hospitalares, focando a escolaridade e a socialização (Pedagogia Social), possível de ser compreendido por profissionais desses dois países.

A Pedagogia Hospitalar integra a Educação Especial, a educação comum geral (regular) e a Pedagogia Social. Como Pedagogia Social, ela compõe o complexo quadro do que se denomina Pedagogia Hospitalar Não Escolar – que também depende de outros saberes-fazeres. Entretanto, na prática, essas áreas podem se imbricar.

Quando o paciente – dentro da sua cultura – é diagnosticado como um indivíduo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades e está internado no hospital, ele depende de um professor ou pedagogo que recorra aos conhecimentos produzidos pela Educação Especial numa perspectiva inclusiva, tratando-se assim a inclusão como ética, estética, filosofia, prática pedagógica. Contudo, considerando que os pacientes internados não necessariamente apresentam

necessidades educacionais especiais (se não há tais diagnósticos preconizados oficialmente, determinados pelo Estado), para se firmar, o profissional da Pedagogia Hospitalar precisará de uma pedagogia escolar regular.

Ao considerar as condições gerais de saúde do internado, a maioria dos professores de Educação Especial, nas vicissitudes de suas práticas pedagógicas e psicopedagógicas, preferem, portanto, dizer que praticam simplesmente uma Pedagogia Hospitalar.

Nesse contexto, podemos afirmar que a Pedagogia Hospitalar Escolar consiste, dentro de parâmetros filosóficos, psicológicos, sociológicos, biológicos etc., em desenvolver procedimentos necessários à escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados (com ou sem deficiência, TGD ou altas habilidades anteriores, advindos – ou não – da escola da comunidade), “[...] de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização dos seus objetivos” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 67). O objeto fenômeno e/ou tema de estudo, pesquisa e intervenção da Pedagogia Hospitalar é o educando/aluno(a) que vivencia um processo de escolarização estando internado em alguma instituição hospitalar, o que requer do professor ou pedagogo que recorra à Educação Especial ou à educação geral/regular. De nosso prisma, a Pedagogia Hospitalar Escolar é sempre uma Educação Especial, pois irrompe devido ao quadro clínico diagnosticado no hospital ou avaliado/descrito anteriormente na escola, o que configura aquilo que contemporaneamente se denomina Educação Especial e seus sujeitos.

O paciente, agora um educando/aluno(a), deve ser atendido considerando sua escolaridade especial (ou escolaridade regular), numa condição de saúde/doença que ele experiencia – exigindo assim, de um modo ou de outro, uma Educação Especial. O aluno provavelmente já vinha estudando em uma escola na comunidade, em sala regular e/ou em sala regular associada aos

atendimentos educacionais especializados (AEEs), mas, no hospital, optamos, sempre, em chamar as práticas pedagógicas de Educação Especial, pelas singularidades nos estilos de aprender (e de ensinar) que elas deverão apresentar naquele contexto.

Já a Pedagogia Hospitalar Não Escolar (logo a Pedagogia Social, formal ou não formal) tem como objeto/tema o trabalho com a socialização do sujeito hospitalizado pela via da recreação, do lazer, do lúdico – trata-se da socialização por si mesma e/ou como requisito para o ensino especial. Toda pedagogia é social, mas podemos diferenciar e reconhecer o termo dizendo que, ao longo do seu estabelecimento como saber-fazer, a Pedagogia Social objetiva a socialização; ela tem por objeto a socialização individual ou grupal – e até institucional. Sua função é, assim, promover o desenvolvimento e a aprendizagem nessa esfera que engloba, por exemplo, o assumir a luta por direitos e por um serviço público de saúde de qualidade.

Em um hospital pediátrico ou que tenha uma ala desse setor, deve haver uma brinquedoteca, que passa a ser um recurso disponível para a escolarização e com isso para a socialização – nesse sentido ambas as pedagogias se indissociam, a escolar e a social. Assim, uma brinquedoteca hospitalar é uma rica fonte para invenções em atendimentos escolares e não escolares.

As tarefas dos profissionais que recorrem a uma brinquedoteca são complexas: um psicólogo afirmará que faz ludoterapia; o pedagogo falará em ludopedagogia; o pedagogo social explicará que produz socialização e cidadania usando brinquedos e o lúdico em geral; o psicopedagogo, que usa a psicopedagogia das brincadeiras e do brinquedo, centrando na aprendizagem e em suas vicissitudes dentro de determinada sociedade e cultura; o orientador educacional afirmará que faz orientação utilizando brinquedos e brincadeiras (o lúdico); outro dirá que realiza serviço social de caso por meio do lúdico – e por aí vai. Mesmo tendo algumas particularidades epistemológicas, podemos supor

que quase todos esses profissionais fazem coisas semelhantes: eles atendem a uma criança (ou a um grupo delas), tendo por instrumentos de mediação disparadores como os brinquedos e/ou as brincadeiras, e algumas vezes têm objetivos iguais (ou quase), quando se propõem a trabalhar em clima de equipe multi e/ou transdisciplinar.

Ao mesmo tempo existem tarefas que dão singularidades aos ofi-
ciadores, aos trabalhadores; muitos dizem que são “tarefas pró-
prias do ofício”, “tarefas privativas do meu trabalho”. Ninguém
nega que algumas delas foram estabelecidas como próprias de
certos campos profissionais pela respeitabilidade conquistada na
sociedade ou mesmo pela luta de um grupo que regulamentou
o ofício – ou até pelo seu desenvolvimento científico (e artístico
e literário). Mas afirmamos: é uma seara muito sutil e delicada
a das delimitações e áreas privadas de cada profissional, seja ele
um professor de Educação Especial, seja um psicopedagogo, seja
um pedagogo social, seja um professor hospitalar, seja um enfer-
meiro, seja um médico psiquiatra ou pediatra, seja um assisten-
te social, seja um terapeuta ocupacional, seja um fisioterapeuta,
seja um fonoaudiólogo etc.

Havendo uma complexidade dos saberes e fazeres, uma Pedag-
ogia Hospitalar pode demandar dos professores e/ou dos peda-
gogos uma postura diferenciada dentro da instituição hospita-
lar, onde os temas caros à Fenomenologia Existencialista estão
diretamente envolvidos: a vida, a morte, o luto, a compaixão, a
alegria, o significado das perdas, ser-no-mundo, espaço-tempo,
escuta, obra, linguagem etc. Qual esboço discursivo de uma pe-
dagogia (e psicologia) fenomenológica existencial de marca so-
cial e histórica (e cultural) pode vir a lume nessa proposta?

Para responder a essa questão complexa de criar um esboço dis-
cursivo, recorreremos a pensadores (autores) e à prática profis-
sional do autor em Pedagogia Hospitalar – tanto como parte da
Pedagogia Social como da Educação Especial e da educação re-

gular/comum. Essa proposta de investigação foi respondida pela via do método fenomenológico de pesquisa (FORGHIERI, 2001).

O discurso aqui proposto tem sido muito utilizado nas práticas de saúde e da educação em hospitais, tendo em vista que as situações ali vividas – humanas, demasiadamente humanas – põem em xeque de modo explícito questões vitais ao existencialismo: o que é existir? Quais são minhas atitudes diante de uma existência dolorida física ou psicologicamente? Como posso descrever e analisar minha experiência subjetiva e objetiva aqui-agora dentro do hospital? Qual o sentido da vida e da minha vida? Viver é um absurdo? O trabalho e o amor podem dar sentido à minha vida? E a dor, ou sofrimento inevitável, pode me dar o sentido de continuar a viver? O que e como é consciência? O que é morrer? O que é liberdade, esperança, dignidade, persistência e coragem dentro do hospital – e eu doente? O que é alegria e o que é tristeza? O que é saber nesse “lugar-tempo” chamado hospital? O que eu aprendo com a dor? Como a dor me ensina? Qual a minha responsabilidade por tudo isso de doer e alegrar? Qual o impacto da morte no desenvolvimento e aprendizagem humanos de pacientes, familiares, profissionais de saúde? Como minha cultura apreende a existência? Como as políticas públicas de saúde e de educação contribuem para meu bem-estar aqui? Qual o sentido de valor da educação escolar, mesmo estando ela diante da morte, da perda, do adeus? O que é direito à educação no existir efêmero? O que e como é ensinar-aprender escolaridade no hospital? – entre outras.

Uma produção discursiva acerca de um enfoque fenomenológico existencial na Pedagogia Hospitalar

O Mundo não é hospedeiro apenas, é alegre e triste, bom e mau – muitas vezes são todas essas complexidades vividas juntas, umas mais, outras menos, todas e poucas. São situações negativas e positivas – ora apenas um polo, ora as “misturanças” desses polos, configurando um hibridismo que se vive no real.

Também é o Mundo que dará condições concretas que podem vir a facilitar a realização da Pessoa (sujeito) – que se esclarece sendo Mundo dando sentido de ser-no-mundo.

O Mundo é que dá carne à Pessoa – descrita então encarnada; existente concreta, aquela que não tem uma essência (pré)definida. Aqui-agora as reações do seu organismo são conjuntos de gestos que têm em si uma unidade interior, de um todo, que não se abre às fixações comportamentais já estabelecidas. Ele tem assim o poder geral de responder às diversas situações pelas mais diversas reações, que têm em comum o significado do sentido.

O Mundo é também inóspito e pode ser hospeda(dor)-amigo. A doença é também deste Mundo. A morte nos espreita desde que nascemos – é tão duro nascer! Vive-se isso tão dificilmente que podemos afirmar que o homem irrompe a si mesmo junto ao outro no mundo e se define depois disso, posteriormente – e é um definir cotidiano pelo qual (pro)cura superar a mesmice, a alienação. A Pessoa, como projeto devir que é sendo – o ser humano “[...] nunca é fim, está sempre por se fazer” (MENDONÇA, 2008, p. 29); sempre inconcluso e incompleto – inacabado; que se projeta para o futuro e se interroga de vez em quando, especialmente quando hospitalizado: qual o sentido da minha vida? A vida (indissociada do todo, inclusive da morte, vida encarnada) responde à interrogação de diversos modos, de acordo com a experiência de viver – os laços estabelecidos de apego, rompimento, perda, luto, superação: “A perda de uma pessoa amada é uma das experiências mais intensamente dolorosas que o ser humano pode sofrer”, dizia Bowlby (2013, p. 19).

Então a Pessoa está no Mundo e interligada a ele; ela é Mundo. A Pessoa é má e boa, tudo a um só tempo (ou não) – solidária e egoísta; espécie de metafórico arco-íris, histérica e tranquila, com caráter e sem. A Pessoa vive cada sentimento, desejo, atitude, raciocínio – subjetivação – em seu tempo medido (cronometrado) e/ou experienciado (vivido, sentido-sentido), no espaço

que lhe cabe (ou insiste em ocupar espaço diferenciado – seu direito) – em um tempo. A Pessoa, sendo para a inexorabilidade da morte, é um ser que, sentindo a finitude, desvela com mais tensão e fortaleza sua capacidade de continuar construindo (e inventando) seu projeto de vida (de ser sendo), que na Pedagogia Hospitalar se encontra no seu projeto de ser sendo estudante, aprendente, orientanda.

O Problema também está nesse mesmo Mundo, e está na Pessoa que compõe o mosaico daquele de si (Mundo) – está no “tempoespaço”.

O Problema é inventado e muitas vezes enunciado – e, quando nomeado, parece produzir algum sentido. Com o desenvolvimento científico, hoje se pode tentar evitar a dor física (e até psicológica). A dor há, assim como a ausência dela. Logo, para um Problema há uma Proposta de Intervenção – do médico, do enfermeiro, do assistente social, do fisioterapeuta e do pedagogo hospitalar, entre outros da equipe hospitalar ou congênere.

O Problema é de formação inicial e continuada do professor licenciado em Pedagogia e que atua nessa área, um tema bem avaliado por Rodrigues (2008). Esse profissional problematiza seu Problema de existir profissional dentro de seu projeto de ser: “O educador que se percebe inacabado está sempre buscando seu próprio crescimento. Sua prática pedagógica está, também, em constante processo de aperfeiçoamento” (LOUREIRO, 2009, p. 81). O pedagogo hospitalar é essa Pessoa provocada e provocativa, em processo vivido de constante transform(ação) entregue ao diálogo – um projeto de ser sendo que no Problema se torna crítico e consciente.

Internada no hospital, a Pessoa com uma doença recebe a Intervenção principalmente do médico e da equipe de enfermagem. Isso é algo quase sempre invasivo corporal e psicologicamente. Há

uma rede de Intervenções ali dentro, donde ela se abrirá como ser-no-Mundo. Muitas vezes uma série de profissionais que objetivam fazer clínica (PINEL, 2013), isto é, cuidar da Pessoa, do seu sofrimento, da sua dor – geralmente uma dor física que produz uma dor psicológica (e vice-versa também) – produz essa arte-clínica.

O pedagogo hospitalar não escolar proporá trazer, por exemplo, o lúdico à presença da Pessoa, tornando-a mais aberta às novas propostas médicas, muitas vezes invasivas e provocadoras, de imediato, de mal-estar – o paciente assim será também um educando. Esse mesmo pedagogo hospitalar escolar proporá trazer para o hospital parte da escola (e de suas propostas), para ali junto ao paciente, que se transformará, naqueles atendimentos, em um aluno inserido numa classe hospitalar. Isso é muito saudável e provocativo: a escola do menino ou da menina comparecendo naquele ambiente asséptico do hospital (ambiente régia e rigidamente programado/controlado), em um atendimento quase individual e podendo expressar-se naquilo que denominamos singularidade (junto ao outro no mundo) do ato sentido de aprender indissociado do ensino.

Uma criança mutilada (e o pedagogo) poderá propor uma adaptação física. A criança em quimioterapia precisará de sóbria atenção e compreensão dos sintomas correlatos, como o enjoo muito forte, e o professor aprenderá a atuar pela espera, pelo estar ao lado, pelo acolher – fazendo uma arte da clínica, aprendendo a escutar, a ser empático e a considerar isso como modo de ensinar (e de aprender). Há várias formas de ensinar e de aprender da Pessoa, no Mundo, diante de seu Problema – ela (des)cobrirá.

O professor tem um papel que mistura o trágico e a comédia: ele construirá o apego (inventando uma formação de laços afetivos) e sofrerá com a perda que o hospital traz tão à tona. Mas perder, concreta ou simbolicamente, é algo presente nessa comédia que é a vida, um melodrama risível. Ele precisará de apoio, numa espécie de formação afetiva nos “[...] modos de ser sendo junto ao

outro no mundo” (PINEL, 2013, 2014), modos de ser sendo junto do magistério escolar e não escolar.

No hospital, além da presença dos médicos e da enfermagem, alguns problemas poderão irromper. O trabalho do pedagogo precisará sempre considerar primariamente a problemática física, por isso ele se caracterizará mais pelo labor em equipe. Ao mesmo tempo, por meio do contato com o Mundo lá fora – com a escola e a família, por exemplo –, ele se tornará mais denso, tenso e intenso.

O campo do hospital é um campo da higienização do recinto, afirmamos. Lavar as mãos, por exemplo, torna-se uma demanda do pedagogo – ele precisará respeitar isso. A assepsia é seu nome, seu Problema, que terá de reaprender. Uma seara de delicadezas com as quais se mostram os sintomas que se transformarão em sinais, signos – símbolos de um (ou mais) sentido(s). A Pessoa como ser para a morte – por isso dizemos que somos um ser da angústia. A angústia, ela mesma é provocadora; ela nos acorda e nos faz criar, mas pode nos fazer cair e recair. Ela é uma abertura – que fica a nos “cutucar com vara curta” como se fôssemos uma onça. A Pessoa tem aberturas diante da angústia. Angustiada, ela se angustia. A angústia não nos deixa quietos, e nem calmos – somos projetos para o Mundo –, somos impulsionados a sentir-pensar-agir modificando esse mundo. Ela nos exige posicionamentos, radicalizações, impõe-nos uma lei de ser Pessoa no Mundo. Essa mesma angústia nos coloca em contato (e em sintonia) com as ideologias, as mídias, as políticas, as economias etc. Mesmo no hospital, ficamos indignados com as injustiças concretas, não perdemos nosso contato com a realidade; não podemos perder nossa capacidade de indignação e de esperança – e de alegria, uma vontade que a vida vença, mesmo sabendo da inexorabilidade da morte. É o nosso quinhão de arrogância e onipotência, assim algo humano, demasiado.

Uma angústia que nos desmascara, jogando-nos no nada, como a nos dizer que “não há projetos humanos” e nem há o próprio exis-

tir – há morte concreta – movendo-nos para opormo-nos a isso. A angústia é como aquela vara curta que nos faz da/na coragem de ser para enfrentarmos o não ser (a morte). É angustiante caminhar para a morte, mas somos sendo jogados nos braços dela. Uma existência então implica aceitar a nossa própria finitude; no começo há uma luta interna para não a aceitar, mas, ao final, é preciso calma e autorização para a sua chegada, instalação, instauração e viagem.

Mas há morte apressada. Então essa mesma angústia é leitmotiv para estabelecermos projeto de vida (ela ainda tem algum sentido; a dor mesma dá esse sentido) além do trabalho, do amor.

O ser então merece sempre ser atendido (e essencialmente compreendido) na sua psicobiografia (autopsicobiografia), inclusive escolar e não escolar. Aparece aí, então, para o pedagogo, o método fenomenológico de investigação pedindo, da parte desse profissional da educação, um envolvimento existencial e ao mesmo tempo um distanciamento que (pro)cura o sentido e o significado do vivido (reflexão): qual o sentido de viver o fenômeno doença assim? Como posso trabalhar educacionalmente diante do fato de que, um segundo antes de morrer, a Pessoa tem direito à educação oferecida pelo Mundo?

Há, por assim dizer, nesse processo de investigação, um movimento compreensivo pelo qual retornamos ao passado (vamos ao encontro dele). Descrevemos a sua origem, a sua originalidade – essa é a vida real, pois é o vivido, o acontecido. Também temos nos interessado pelo presente e pelo futuro, e mais uma compreensão da sócio-historicidade – lócus da Pessoa. Retomamos aqui a descrição (e narrativa) da experientiação subjetiva na objetividade do Mundo: “A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade [...] foi sempre dialética e não mecânica” (FREIRE, 2000, p. 41). Tudo interligado a um Mundo do neoliberalismo, do consumismo desenfreado, competição desumana como melhor modelo de ser – onde Ter é mais adequado do que Ser. Um mundo que nega a morte e o sofrer – mas

ambos existem concretamente, e os sentimos sempre, mesmo que não reflitamos sobre isso.

Prosseguindo, falamos da compreensão (também algumas vezes nomeada de método compreensivo de investigação). Assim, uma interpretação é compreensão (interpretação compreensiva). Trata-se do desdobramento das possibilidades da compreensão – sempre algo possível, mas nunca definitivo e nem sólido – misturadas. Vamos assim, na nossa práxis de pedagogos hospitalares, produzindo compreensão que deve estar sintonizada com a própria constituição do vivido do ser-no-Mundo – modos de ser sendo junto ao outro no mundo. A concepção fenomenológico-existencial de interpretação é indissociada da concepção da compreensão no seu sentido fenomenológico e existencial: compreender significa falar ou descrever (e narrar) algo que se configura a/na própria constituição fenomenal do vivido (do ser-no-Mundo), do experienciado pelo outro em situação de internamento hospitalar e sujeito às invasões e intervenções médicas, da enfermagem, da psicologia, da fisioterapia etc. – invasões naquele microcontexto do sócio-histórico, político, econômico etc. O outro no experienciado hospitalar como aluno e/ou educando (e paciente) nos indica que somos também um outro que experiencia a dor e o sofrimento, que pode ou não ser nossa dor, um aprender a doer, que se ensina na relação interpessoal e social.

Esse Mundo neoliberal gosta (e de modo mórbido) de psicopatologizar toda e qualquer dificuldade, em que a adversidade é colocada sempre na Pessoa, e não também nele próprio (no Mundo) – ele se exime e coloca a responsabilidade apenas na Pessoa, na Família e até numa Instituição ou Comunidade. Mas Pessoa, reconhecemos, também é parte desse todo, tendo sua responsabilidade de dizer não e sim... Sua liberdade. Mas ele apregoa insatisfações contra quaisquer movimentos de oposição – criando leis, punições, patrulhamentos, discursos. O outro é o estranho, é o estrangeiro – é o que me incomoda. O doente fica no hospital

e é rechaçado se deseja, por exemplo, morrer em casa, perto de seus familiares e amigos.

O ato de rotular o outro é um ato de morte simbólica da vida, do seu prazer, da sua alegria de viver mesmo em vicissitudes; uma classificação (na seara pedagógica) despotencializa o viver, sua respiração, seu oxigênio. O Mundo da sociedade neoliberal, ele mesmo coloca e classifica (levando à rotulação) as doenças e as medicaliza, propõe interferências e intervenções – como se a morte não desse sentido à vida. Isso prejudica e perturba a produção ética, estética e moral do viver e do morrer no desenvolvimento (e aprendizagem) humano. O fenômeno é também dele (Mundo), mas ele nega isso, como se ele fosse algo dissociado. Tudo fica na Pessoa do aluno, do educando, do paciente, do pedagogo. E Mundo aí é também o macrocontexto.

Impede-se assim de se viverem experiências que ao mesmo tempo o Mundo contém, cria e tem. Sendo também alegre, ele possibilita – na sua interligação com a Pessoa – experiências, algo que a toca, física e mentalmente, algo que penetra a pele e o faz com sentido. Mas, ao contrário, esse (mesmo) Mundo oferece a rigidez das estruturas, o arcaico que impede o desenvolvimento, destila preconceitos, estigmas e discriminações. Nesse caso, o Mundo é o impacto de certas estruturas socioeconômicas, por exemplo, na vida íntima vivida, na subjetividade (na objetividade do mundo). Felicidade e infelicidade. Possibilita o Mundo as narrativas e ao mesmo tempo as impede de suas expressões em diversos espaços – desveladas, por exemplo, na obra (o feito, o construído, como o caderno escolar), na fala (linguagem), no espaço, no tempo, na situação etc. Mas a percepção de Figuras advindas de um ou mais Fundos (em *apareceres ad aeternum*) pode gerar mudanças e transformação psicossocial, social, começando pelo microcontexto da Pedagogia Hospitalar. Assim, contrapondo à rotulação, inserimos possíveis favorecedores diagnósticos (dia + gnóstico = um discurso compreensivo produzido na sociedade e cultura, que amplia nosso conhecimento acerca do outro) de impacto no

planejamento pedagógico quando se faz necessário ou mesmo na compreensão do outro como um componente de mim.

Por isso há resistência como forma de Propostas de Intervenção. O próprio atender educacional do pedagogo traz esses signos de resistir.

É preciso (ou impreciso) capturar a essência do sujeito internado no hospital – o que deseja e pode desejar. Ele, que não é apenas racional, deseja também saber algo ou alguma coisa no campo cognitivo sempre interligado ao afeto – sujeito e objeto indissociados.

O pedagogo então faz muitas questões, novas e inusitadas também – ou principalmente. Ele cria e inventa mais vínculos provocativos ao desenvolvimento e à aprendizagem e traz a lume a arte e a ciência de conhecer pelo racional – por ser-no-Mundo a Pessoa do aluno e/ou do educando. Age nesse mesmo Mundo, no seu meio e no mais complexo Mundo.

A criança estando no hospital poderá (ou deverá) encontrar um pedagogo com toda a sua problemática no Mundo neoliberal, mas ele poderá ser fazedor, como dissemos, de resistências. Dando condições de ensino ao aluno e/ou educando, poderá desenvolver sua potencialidade e nela aprender. Na escola hospitalar (ou classe), encontrará, como temos encontrado, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas; e todo esse ensinar escolar, por exemplo, pode iniciar a formação de ideias do aluno, seus sentimentos, suas atitudes, seus hábitos morais (e éticos) que se pensavam impossíveis diante de uma vicissitude orgânica, especialmente, mas também da psicológica resultante: os Problemas, ao final, não são os mortos, mas os vivos – os que ficam com sua dor, como no fado português “Barco negro”. Na canção, a esposa do pescador vive a espreita da morte que ronda o “seu homem”. O barco nas bravatas do mar. A viúva (possível) enxerga no delírio, braços acenando, o vazio do barco à deriva, mas as carpideiras garantem que o marido não volta, contrapondo-se à fantasia da eternidade. Na sua resistência, ela as define como lou-

cas (defesa), mas a dor fica com ela-viva: “Eu sei, meu amor, que nem chegaste a partir, pois tudo em meu redor me diz que estás sempre comigo” (MOURÃO-FERREIRA; VELHO; PIRATINI, 2010). O sofrimento agora é do vivo, daquele que ainda respira, mas que um dia morrerá e poderá deixar alguém o amando²⁸ (ou não), um melodrama existencial, e por isso dizemos que viver é muito difícil, mas é uma oportunidade de, em vida, fazer algo de sentido para os vivos que um dia estarão mortos ou carecendo de minimizar a morte em vida.

A clínica passa a ser a escuta e o debruçar de um outro interessado como ser-no-Mundo que pontua a alteridade/outridade. A clínica como arte da/na pedagogia e na educação, a incerteza, a dúvida – um esforço do pedagogo para que o educando/aluno possa se tornar ele mesmo na sua singularidade (na pluralidade de ser sendo) e possa se expressar dessa forma na sua relação com o Mundo. Trata-se de um movimento contrário ao “com certeza”, oposição às explicações, uma viagem (e travessia) compreensiva. Uma visita ao seu Mundo, o Mundo de ser aluno, de ser educando. Um acompanhamento que não nega o Mundo das “descrições das vicissitudes da dor” e que demonstra como isso interfere no aprender escolar e no não escolar.

Há uma Medicina dos diagnósticos – a científica. Há a arte da clínica que vai pela compreensão (com = junto; compreensão = capturar): caminhar junto com o outro como se o outro fosse, mas sendo si-mesmo.

As interrogações que se colocam iniciais sobre essa clínica são: o que e como é esse fenômeno que o outro (como parte de mim) vive? Há alguma possibilidade de se viver esse fenômeno de outra forma que produza novos modos de ser sendo junto...? A partir daí, novas questões podem vir a lume. A arte da clínica é a arte do questionar, de aceitar os modos de viver, mas, como

²⁸ Livre e direcionada hermenêutica dessa poética.

pedagogo, a arte de trazer na presença ali a escola e a educação como modos produzidos pela sociedade, pela cultura. Não falamos de uma educação para a submissão, que talvez se possa ter vivido “lá fora no mundo” (escola da comunidade), mas de uma outra vivência e concretude da libertação – de uma autonomia diante do outro, uma autonomia relativa, pois.

É no trabalho que ambos, pedagogo e aluno/educando, poderão produzir algo de novo, de sentido – a partir de suas colocações no Mundo (sociedade, cultura, história, tudo que há, como a economia, a política, as mídias etc.). Um trabalho contra a burguesia espaçosa e metida; uma oposição pela conscientização crítica – sim, o pequeno pode ir tendo essa potência de criticar o Mundo. Quanto à família, cabe ao professor desvelar os mecanismos que a impedem de ter melhores condições que aquelas advindas dos descasos da saúde, por exemplo. Pelos laços de amizade, inventam-se modos de resistir no Mundo, diante dos Problemas.

É no trabalho escolar e no não escolar que o aluno e educando poderá se sentir útil, bem: um artista que se põe a provocar, evocar mudanças. Há, por assim dizer, pelo trabalho e pelo amor (e pela dor), uma recusa da Pessoa em entregar-se desesperançada, esvaziada, desejando, pelas relações, apropriar-se do racional e com isso transformar o mundo. Por assim dizer concretamente, é que vimos em nossas práxis educacionais, dentro de hospitais, uma resistência brava e anonimamente heroica, uma entrega na dor intensa (e densa e tensa), mas um outro lado de si que propõe alternativas de sonhar com a escola hospitalar (e comunitária) e os projetos dela. Há uma recusa no modo existencial de entregar-se aos desvarios da dor, mas uma imposição de ser atendido medicamente, exigindo anestésicos, por exemplo, como modo de poder prosseguir nos projetos de ser sendo junto ao outro no Mundo do trabalho, do amor e da dor que existe e pode ser amenizada.

O pedagogo cria assim, nesse contexto complexo, uma resistência à mediocridade pedagógica escolar e não escolar, uma discórdia dos

modos de emburrecimentos, das reclamações constantes (e vazias) de que é impossível na educação criar alguma inclusão (apesar da exclusão dessa sociedade neoliberal), da piedade e da compaixão pura e simples, quase idiotizada. O ato mesmo de inventar inclusão é por si só um ato de resistência – uma gota no oceano, mas que produz sentido. Uma oposição à futilidade pedagógica e psicopedagógica. Uma ação contra os piegas, os lamurientos. Um retorno à com+paixão, isto é, envolver-se existencialmente com paixão pelo outro que é parte de si e de muitos numa singularidade na pluralidade de ser. Um trabalho que até implica o aprender a morrer no aprender a viver. O tempo entre nascer, viver e morrer é tão breve, que cabe aí um pedagogo sem pressa, sem apressamentos, sem acelerar. Aparece o pedagogo que é artista clínico: que propõe o trabalho criador como um fenômeno da vida que não nega a morte. O trabalho pedagógico (e psicopedagógico e social) como fonte de alegria e prazer, resistindo, mas não negando o sofrimento, a tristeza e as potências negativas daí-vividas.

Mundo

Ele hospeda (acolhe), mas é inóspito também – é fascista, é ditatorial. Pode ser democrático, alegre. Pode... Ele existe, pois existe o “ser-aí” que o nomeia – indissocia-se da Pessoa, da Problemática e da Intervenção Educacional (a aula, por exemplo). Ele existe quando ele (“ser-aí”) é içado nele mesmo (no mundo) – “ser-aí” e mundo indissociados. Ele é diante do outro. As coisas são deslargadas e pegadas novamente. O mundo tem coisas e ele precisa dos movimentos cuidadores (Sorge) advindos dos corpos (do “ser-aí”), no mundo dos outros, das coisas, das políticas, das economias: o cuidado então é um elemento de uma educação para a singularidade (contra o impessoal), reconhecendo o ser-no-mundo, em que “[...] ensinar [...] nada mais é do que provocar o aluno a descobrir sentido próprio de si e a própria necessidade do seu aprender” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 39).

Mas há movimentos descuidadores no vigiar sistemático desses mesmos corpos, punindo-os, inclusive.

Em um sentido do todo (holismo), são os modos de ser sendo juntos... (des)cuidadores. O mundo pode ser democrático, mas, sim, vivemos também experiências negativas de tempos sombrios, reafirmamos – em tempos fundamentalistas, por exemplo. Fascista, o mundo não produz subjetividades democráticas – os mandos, os desmandos, os horrores, a anti-humanidade, a violência, os preconceitos patológicos. Democrático, ele pontua a intervenção e a interferência para o bem-estar pessoal-grupal-institucional-econômico-político-social considerando que estamos numa determinada cultura; a certeza (ou quase) de que sempre haverá conflitos implicando, entretanto, abertura do diálogo e da argumentação com outra arte/literatura (e ciência) – da escuta da vida, da escuta do ser sendo apropriando-se do conhecimento escolar e não escolar. O mundo impõe a escuta e o diálogo – é o que acontece na nossa práxis, mesmo nesse complexificado mundo, onde acolher e abandonar (amar e odiar) acontece “assim-assim”, algumas vezes “por dá cá aquela palha”²⁹, mas eventos que clamam pela palavra justiça.

Pessoa

É um projeto aberto; projeto aberto de vida; projeto devir; cuida e descuida; preocupa-se e ocupa-se em cuidar – indissociado do mundo, dos problemas e das tentativas de solução. O homem (mulher) cuida e descuida, pois é “modo de ser sendo junto ao outro no mundo” – incompleto e devir; ele é singular, mas o é na pluralidade do mundo: “singular-plural”. Ele descuida caindo no tipo entristecido e/ou perverso-fascista e, por outro lado, ele é mais alegre, provocador, inventivo e lida saudavelmente com os

²⁹ “Sem nenhum motivo importante; por qualquer razão (ex.: ela começa aos gritos por dá cá aquela palha)” (PALHA, acesso em 28 set. 2013).

conflitos, pontuando algo aí da democracia, fazendo e inventando diálogos e argumentos – trabalha os preconceitos situados na sua subjetividade (em ação, em processo) e na intersubjetividade, sujeito que é nas interexperiências. Ele aprende e está aberto ao aprender, mas, no mundo que existe, encontra barreiras. Não é apenas ele que apresenta deficit, mas também o mundo que não lhe permite ser sendo junto ao outro nele, mundo. Entretanto será essa Pessoa uma aposta esperançosa de nossa intervenção educacional, propondo não mais sua integração (em que era obrigada a adaptar-se à maioria dominadora), mas inclusão (em que é incluída tendo por parâmetro ela mesma junto ao outro no mundo). A instituição participa ativamente dessa inclusão – que é um processo ético, estético, filosófico, psicossocial.

Problemática

O mundo – como vimos – é hospedeiro e com isso acolhe; mas é também inóspito – tudo que há pertence a esse mesmo mundo. As coisas se mesclam, e às vezes elas parecem sólidas, cristalizadas – são modos dos pareceres aparecendo. Instituições escolares que descuidam, e professores idem – modos de ser sendo junto fascista, que demandam ações antifascistas, contra os preconceitos. É requerido com isso resgatar valores humanísticos defendidos por determinada cultura, sociedade contra os preconceitos, contra os crimes etc.

Na história, a problemática indica contemporaneamente um humanismo contra alguns princípios, como contra os diversos tipos de assassinatos concretos (mortes) e simbólicos (humilhação, situações infelizes de desemprego, por exemplo), culturas agressivas física e psicologicamente etc. Uma tendência em tornar o cotidiano escolar como algo diluído na massa – desprestigiar a escola e não lhe oferecer saída (ou defender sua não existência) é um problema. Inventar rótulos para o outro dizendo ajudar, mas, de

fato, ampliando estigmas, discriminações, preconceitos. Diz que ajuda e não o faz. Coisifica o outro, torna-o objeto do prazer sádico e masoquista – sadomasoquista. Trata-se de uma existência imprópria, um existir inadequado em relações inóspitas em um mundo idem, e, de modo indissociado, isto é vivido. Uma desavença que se posiciona na impessoalidade como se o mundo fosse unicamente frio e distante. Um mundo que não permite aparecer a singularidade de sentido da pessoa – sempre no mundo, junto ao outro. Um mundo onde inventamos – mas no mundo...

O vivido é, assim, indissociado. Os problemas estão interligados ao mundo – e o sujeito não pode ser visto isolado, longe dos outros e do mundo. A cultura é rígida e impõe um conhecimento a ser ensinado pela escola – padroniza-se a aprendizagem. Não se respeitam as diferenças; há uma tendência de padronização, homogeneização. O problema pode ser subjetivo, mas é também intersubjetivo (na relação interpessoal e social) e no mundo (modo econômico e político neoliberal, por exemplo) e carece ser assim estudado, pesquisado, produzindo intervenção.

Intervenção educacional

A intervenção/interferência aqui-agora é o que denominamos Pedagogia Hospitalar Escolar e não escolar, numa perspectiva ética e estética inclusiva. É uma ação (pensada e sentida) que singulariza, pessoaliza – e que reconhece que essa singularidade de ser acontece interligada na pluralidade. É o começo de uma filosofia para os atendimentos em Pedagogia Hospitalar. Uma proposta que cuida dos modos de ser sendo junto pela Pedagogia Hospitalar Escolar especial e regular e, como parte da Pedagogia Social, como um todo, da escola, da escola no hospital, na classe hospitalar, nos abrigos, nos domicílios, nas ruas, que é uma ação de sentido, por isso provocadora de mais sentidos. Algo que inventa oposição ao estabelecido – práticas educacionais de re-

sistência que criam também a resiliência. A escuta do sujeito do conhecimento – a razão encarnada. Uma abertura às invenções técnicas do mundo, pois o vital é a filosofia, o que norteia e (co) move as intervenções. A escuta de toda a vida – uma escuta da vida fora da escola, na escola, no processo de se apropriar do conhecimento junto ao outro no mundo. Algo que inventa um corpo que sangra e encontra seu lugar-tempo prazeroso – um corpo sempre encarnado diante da razão encarnada. Um corpo que sonha de tudo que pode – e enfrenta a dor, não a negando – e um sentido que parece existir desse complexo espaço-tempo. Um corpo que vai ao microcotidiano contra os controles dos corpos, das almas, das imaginações, dos pensamentos, dos raciocínios etc. São, enfim, olhares condenatórios que são – por isso – todos eles desmascarados, devassados – denunciados na sua desumanidade. “Corpo-alma-mente” democráticos; abertos à escuta e ao diálogo, mantendo-se sempre um posto de escuta, lugar-tempo de possíveis.

Pós-escrito

Fizemos o texto e, ao final, capturamos diversos autores presentes nele, mesmo sem tê-los citado. Nem mesmo Maria Helena Souza Patto (psicóloga sócio-histórica e cultural com escritura poética) foi mencionada, ainda que a ela tenhamos recorrido no que diz respeito à releitura da escola e da produção de resistência. Abrimo-nos ao método regressivo-progressivo de Sartre, trazendo esse método para descrição concreta do homem, ser-no-Mundo. A maioria dos pensadores ligados a uma produção poética e existencial também se destaca – os artistas e suas obras de arte.

Sobre a morte compreendemos a possibilidade de a Pessoa doar (e dar) um sentido à existência no tempo vivido como finito, por sentir na pele a condição de fragilidade (e de finitude) que nos constitui como ser-que-está-aí, sujeito à análise da existência e do ser – a vida como obra de arte. A análise existencial do Dasein

no cotidiano (uma fuga que implica autoengano) considera a abertura original do ser-aí ao mundo, sua temporalidade, sua espacialidade original, seu estado de humor, seu estar-com-o-outro, sua corporeidade. Para isso Heidegger e seguidores (Medard Boss, Ludwig Binswanger e outros) têm muito contribuído. Para Heidegger (1997), a presença (ser-aí) tem que assumir a possibilidade da morte; a possibilidade de não mais estar presente.

Desde o começo tracejamos nossas práxis por dois pedagogos: Janusz Korczak, pelo foco em práticas democráticas no microcontexto das instituições como escola e hospital; e Paulo Freire, que é o educador central da nossa proposta, pelo valor dado às relações sociais, à conscientização crítica, à alegria etc. – e a influência marxista, humanista existencial e fenomenológica do pensamento dele. Ambos abordam a autonomia diante do outro (no mundo).

Os clínicos (psicólogos) como: Carl Ransom Rogers, pela ênfase dada ao crescimento humano, à autoavaliação escolar e não escolar, às relações horizontais professor-aluno, ao respeito e permissão do que o aluno traz para os ambientes educacionais, ao sentido artístico da clínica como cuidado – algo sempre incompleto, inconcluso, devir sempre e que depende das experiências vividas ali nos encontros, um planejamento escolar insubmisso; Viktor Emil Frankl, que reforça que a vida tem sentido inclusive na dor irremediável – além do significado encontrado no trabalho e no amor; Forghieri, de quem capturamos os dois movimentos didaticamente separados, mas vividos como indissociados na prática da investigação fenomenológica e da ação do professor nos hospitais, quais sejam, o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo.

Inspiramo-nos no psicólogo e educador Liev Vigotski pelo enfoque que dá ao brincar e às brincadeiras, à potência fornecida pela brincadeira do “faz de conta” bem como à força/impacto da sociedade, da cultura e da história – Mundo – no “desenvolvimento/aprendizagem” humanos; e Maria Helena Patto, que nos

fala em resistência, em produção de resistências contra o fracasso escolar, uma possibilidade diante da exclusão evidente – e o trabalho como possibilidade de se criar oposição ao estabelecido burguês. Em filósofos, como Bento Espinosa (1632-1677), pelo valor à alegria e ao prazer – e ao desejo; Epicuro de Samos (341 a. C.-271 ou 270 a. C.), pela invenção do *clinâmen*, ligada à felicidade e ao bem-estar, fenômeno que produz desvio imprevisível sem fixar-se em um lugar ou tempo: uma inclinação para se desviar da tristeza procurando a potência da vida – “[...] o prazer é o início e o fim de uma vida feliz” (SAMOS, 2002, p. 37). Depois, em outros filósofos, como Friedrich Nietzsche (2002), no aforismo “aquilo que não me mata, me fortalece” e nos modos de “querer a morte” – covarde e voluntariamente – como um provocador – o homem e sua “travessia perigosa”; Martin Heidegger e seus estudos sobre o *Dasein* (aqui Pessoa) na realização da existência e sobre a morte que provoca experiência da facticidade e da efemeridade da vida, na procura da origem e do sentido da vida; Jean-Paul Sartre, que afirma que o projeto de ser do ser humano deve ser “pensado-sentido-agido” numa perspectiva subjetiva, objetiva e do tempo, numa integração “passado presente futuro” que se fundem na constituição do ser-no-Mundo, além de seu método regressivo-progressivo de pesquisa como um possível; Sartre, que, ao contrário de Heidegger, diz que a morte tem pouca relevância para o existir da pessoa (a vida), sendo o “[...] outro que é mortal em meu ser [não havendo] lugar para morte no ser-para-si” (SARTRE, 2005, p. 699); Maurice Merleau-Ponty e a carne/carnalidade como constituinte da *physis* (realidade física, material, espiritual, ideal), para quem a condição de possibilidade da intersubjetividade é elemento constituinte da objetividade.

Dito isso, de muito simples, complexo e híbrido que é (e sempre inconcluso e imperfeito, resumido demais), elaboramos um pequeno discurso procurando construir e inventar um enfoque fenomenológico existencial na Pedagogia Hospitalar Escolar e Não Escolar.

Referências

BOWLBY, J. **Perda**: tristeza e depressão. São Paulo: Martins Fontes, 2013. v. 3.

COSTA, M. C. M. da. **Educação especial e inclusiva**: aproximações entre Brasil e Portugal. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2013. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10610/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 6 jun. de 2014.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**: parte II. Petrópolis: Vozes, 1997.

KAHLMEYER-MERTENS, R. S. **Heidegger & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOUREIRO, S. A. G. **Educação humanista e diversidade**: um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENDONÇA, N. A. de. **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MOURÃO-FERREIRA, D.; VELHO, C.; PIRATINI. Barco negro. Intérprete: Ney Matogrosso. In: MATOGROSSO, N. **Água do céu – Pássaro**. São Paulo: Continental, 1975. 1 disco sonoro. Lado B, Faixa 2.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra e outras obras**: um livro para todos e para ninguém. eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

PALHA. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/palha>>. Acesso em: 28 set. 2013.

PATTO, M. H. S. O elogio do trabalho: sobre Paul Cézanne. **Discurso**, n. 25, p. 121-152, 1995.

PINEL, H. A clínica do atendimento educacional especializado (AEEs) na voz de sentido das educadoras especiais: em busca de “outra clínica”. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013. p. 83-104.

_____. A pedagogia hospitalar Brasil-Portugal: esboçando algumas pistas para o entendimento. In: PINEL, H.; SANT’ANA, A. S. C.; COLODETE, P. R. (Org.). **Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva**: um enfoque fenomenológico existencial. Teresina: Edufpi, 2014. p. 67-76.

PINEL, H.; DRAGO, R.; SOBROZA, M. C. Cinema e pedagogia hospitalar: o filme “Doutores da alegria” na produção discursiva acerca da compreensão da formação do pedagogo hospitalar-palhaço. In: PINEL, H.; SANT’ANA, A. S. C.; COLODETE, P. R. (Org.). **Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva: um enfoque fenomenológico existencial**. Teresina: Edufpi, 2014. p. 101-109.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

SAMOS, E. de. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. São Paulo: Unesp, 2002.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

_____. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, E. G. B.; MAUTONI, M. A. de A. G. **Conversando sobre o luto**. São Paulo: Ágora, 2013.

PERCURSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS DESSA OFERTA NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

Edna Castro de Oliveira

Karla Ribeiro de Assis Cezarino

Introdução

O contexto em que se movem ações voltadas para a busca de prosseguimento da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) se caracteriza, no cenário nacional, por expectativas não realizadas, como já preconizavam algumas análises, no que se refere à afirmação de sua proposta como uma política pública de formação “[...] capaz de promover a elevação de escolaridade integrada à educação profissional para jovens e adultos trabalhadores” (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011, p. 35).

Os sujeitos que constituem a parcela da população brasileira para a qual o programa se volta têm assumido denominações que vale considerarmos nas reflexões deste texto. Tendo em vista as interlocuções que esta coletânea propõe, como resultados de pesquisas no âmbito da cooperação entre Brasil e Portugal, podemos encontrar similaridades e diferenças nas proposições, de pesquisadores lusitanos e brasileiros, de políticas de formação para jovens e adultos (RUMMERT; CANÁRIO; FRIGOTTO, 2009). Essas proposições indicam que a educação, em função da

lógica global da sociedade, segue acentuando a contradição entre trabalho e capital nas relações societárias, com sérias implicações, que comprometem e desafiam a formação do ser humano e das novas gerações com base numa racionalidade que priorize a vida e novas formas de sociabilidade que não as do capital.

Considerando essas questões, bem como as relações das políticas de educação profissional para jovens e adultos no Brasil com as políticas propostas pelos organismos internacionais – que seguem priorizando a formação para o mercado –, este texto tem como objetivo analisar os percursos de escolarização e as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender a influência das políticas sobre as práticas e como essas políticas contribuem para o acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos na perspectiva da formação integral proposta pelo programa ou como limitam tal acesso. Para empreender essa tarefa, propusemo-nos uma reflexão teórica sobre alguns fenômenos que envolvem a compreensão das políticas de incentivo à formação de trabalhadores, em um contexto mais amplo, em estreita sintonia com a escuta feita por meio da aplicação de questionário e de entrevistas a 26 estudantes, em sua maioria mulheres, sobre suas vivências de formação no curso de Segurança do Trabalho ofertado no período diurno, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, no semestre de 2013/2.

O texto se organiza de forma a explorar, num primeiro momento, tanto algumas caracterizações que configuram o pertencimento dos jovens e adultos à classe trabalhadora como indício de pouca escolarização quanto as relações que essa forma de enxergar tais sujeitos estabelece com as metamorfoses do mundo do trabalho e com as internalizações produzidas nas relações pedagógicas e sociolaborais. Na sequência, a ênfase recai sobre a explicitação da oferta do Proeja, sua proposta de formação humana, que “[...] tem como fundamento a integração entre trabalho, cultura, ciência,

tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007, p. 9), e os impasses de sua implementação. A seguir, toma lugar uma interlocução entre percursos e práticas experienciados pelos sujeitos, pela análise das formas de internalização por eles manifestas. Passamos, ao final, a refletir sobre as possibilidades levantadas pelos estudantes, o desvelamento das condições em que o Proeja vem sendo ofertado, suas contradições e seus desafios.

Atentas às formas como os sujeitos jovens e adultos são vistos não apenas pela literatura especializada, mas também a partir de suas próprias internalizações, debruçamo-nos sobre a temática proposta. Nesse intuito, torna-se necessário questionar o lugar que ocupam esses sujeitos pouco escolarizados na sociedade e como sua baixa escolaridade é vista como um atributo que lhes vincula naturalmente à classe trabalhadora. Tal visão acaba por ocultar as reais causas das desigualdades sociais que têm interditado a esses grupos o acesso à escola.

Jovens e adultos: entre configurações histórico-sociais e múltiplas formas de internalização

No Brasil, de forma bastante recorrente, os jovens e adultos que demandam a EJA têm sido comumente identificados pelo seu pertencimento à classe trabalhadora, o que nos remete a explicitar a razão dessa interpretação na atualidade, considerando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Nesse sentido, para Antunes (1998), há que se considerar o processo heterogêneo e complexo na conformação da classe trabalhadora, quando se observa, nos países em estágio de capitalismo avançado, uma desproletarização no âmbito do trabalho industrial fabril, fenômeno que repercute com maiores implicações para a industrialização no Terceiro Mundo.

[...] houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma ex-

pressiva expansão do trabalho assalariado no setor de serviços, verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário. [...] O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural. [...] há uma processualidade contraditória que de uma lado reduz o operariado industrial e fabril, de outro aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos (ANTUNES, 1998, p. 42-43).

Podemos observar que, nas mutações do mundo do trabalho exploradas pelo autor³⁰, os segmentos mais atingidos são aqueles de jovens adultos e de idosos da classe trabalhadora, a qual é então caracterizada por ele como “[...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a-classe-que-vive-do-trabalho [...] – e que são despossuídos dos meios de produção” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336). Podemos também inferir que essa caracterização conforma em nosso contexto os sujeitos que demandam a educação de jovens e adultos.

Embora o autor esteja atento para algumas fragmentações no processo complexo de mutações que busca situar e tenha feito uma atualização para ressignificar a ideia da classe trabalhadora no limiar do século XXI, os fenômenos por ele relatados nos levam a considerar algumas problematizações feitas por pesquisadores da área da educação, uma vez que há uma tendência de se produzir silenciamentos de vários segmentos de trabalhadores brasileiros que, por suas diferenças socioculturais, étnico-raciais, de gênero e geracionais, vêm sendo invisibilizados em suas demandas de formação. Talvez seja em relação a esses segmentos que se podem observar a heterogeneidade e a diversidade tratadas pelo autor como formas de ser da classe trabalhadora, a

³⁰ Para aprofundamento dessa questão, ver os estudos realizados pelo autor em *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as transformações e a centralidade do mundo do trabalho*.

qual tem sido afetada pelas mudanças no mundo do trabalho, em especial pela exclusão dos jovens

[...] que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 333)

É preciso destacar, no entanto, que a diferença principal que caracteriza os jovens e adultos em foco é que eles, na sua grande maioria, são trabalhadores pobres que, no atual contexto socioeconômico brasileiro, enfrentam o maior percentual de informalidade no trabalho, no caso das mulheres, trabalhando muitas vezes no âmbito do seu próprio lar e, apresentando, em geral, uma baixa escolarização. No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, os jovens de 16 a 24 anos e os idosos de 60 anos ou mais de idade representavam os maiores percentuais de trabalhadores na informalidade: 46,9 % e 70,8 %, respectivamente (BRASIL, 2013). As razões para tal podem residir no fato de que tanto os jovens em busca do primeiro emprego, pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, quanto os idosos, por terem cumprido o seu ciclo produtivo, não têm a formalização com carteira assinada como motivação principal para, respectivamente, o ingresso ou o retorno ao mercado de trabalho. No caso desses segmentos, temos, em seus percursos de escolarização, as semelhanças das descontinuidades que lhes fazem retornar à escola. Os mais velhos se experimentam muitas vezes com um olhar de descrédito produzido por relações discriminatórias determinantes de que, para eles, é difícil ingressar no mercado de trabalho, como podemos constatar na fala da aluna do Proeja: “tudo pessoas mais velhas... difícil de ingressar no mercado de trabalho” (Estudante 2).

Por sua vez, em Portugal, tem se tornado comum a denominação “adultos/jovens pouco escolarizados” (CAVACO, 2009) para

identificar os sujeitos tomados como alvo das políticas educativas. Essa é, de acordo com Alves (2009), uma categoria recente, que ganhou visibilidade social nos finais dos anos 1970, com as alterações nas economias industrializadas, afetando primeiramente os jovens pela diminuição do volume de empregos. As análises sobre as metamorfoses do mundo do trabalho, exploradas por Antunes e Alves (2004), estão intimamente imbricadas com essa realidade expressa pela autora. Os jovens pouco escolarizados, segundo ela, afirmam-se “[...] como uma categoria que, embora se socorra de uma terminologia do campo educativo, tem a sua gênese na esfera estritamente econômica”.

Canário (2009, p. 25), refletindo sobre o uso da expressão “pouco escolarizados”, ao se dirigir a um grupo da comunidade acadêmica luso-brasileira, ressalta: “[...] utilizamos essa linguagem porque somos obrigados ou porque nos obrigamos a utilizar? Em que está implícita uma interpretação pejorativa? Quer dizer os pouco escolarizados são sinônimo de ignorantes, são aqueles que sabem pouco”³¹.

No Brasil, estudantes da EJA, a exemplo dos que participaram desta pesquisa, de certa maneira, carregam as marcas dessa forma de pensar que vem se internalizando, tal como explicitada por Mészáros (2008). Para esse autor, pela internalização de valores que defendem os interesses dominantes, a educação formal cumpre a função de produzir conformidade, levando os indivíduos a legitimarem a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social.

[...] quer [...] participem ou não por mais ou menos tempo [...] das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores, dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem

³¹Abordagem feita durante a conferência de abertura do III Seminário Luso-Brasileiro sobre Educação e Movimentos Sociais, realizado na Universidade de Lisboa, em dezembro de 2008. Ao se referir à questão, o autor assim se expressa: “Gostaria muito que esta minha conferência possa vir a ser lida como um elogio aos pouco escolarizados” (CANÁRIO, 2009, p. 25).

social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (p. 44).

No entanto, podemos observar que os trabalhadores estudantes, mesmo que “[...] não sejam ou sejam muito pouco educados formalmente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), conscientes ou não da dimensão ideológica da linguagem, vão percebendo que, nas práticas pedagógicas, alguns professores atuam para levá-los a legitimar a relação hierárquica, como podemos constatar na percepção de uma aluna em relação aos professores: “Se sentem tão superiores que acham que [lidar com esses grupos] é uma perda de tempo. Não acreditam que o aluno possa ter algum futuro” (Estudante 1). Em outros momentos, é possível captar de forma bastante clara a reação proativa dos alunos de não se acomodarem ao que as práticas pedagógicas no Proeja tentam conformar pela ação direta de seus professores, quando se perguntam: “Nós somos incapacitados de aprender? Somos diferentes? O que nós temos de diferente, né? Às vezes a gente se sente tão nada...” (Estudante 2). Essa fala se complementa com a reação de outra aluna de 57 anos:

[...] tem muitos que acham, como a colega frisou, que o aluno é burro, mas o aluno não é burro. Se o professor acha que ele não é capacitado pra ele abraçar essa causa de dar aula pro Proeja, ele que vá para uma sala de aula, que faça reciclagem e vem dar aula pro aluno (Estudante 11).

Podemos inferir, pela fala das alunas, que o Proeja perturba a ordem de excelência imposta em uma escola acostumada a lidar com ensino padrão para um sujeito padrão. A desordem imposta pelo Proeja se alimenta da ignorância sobre os princípios que movem a Educação de Jovens e Adultos e da conformidade do não lugar que este ocupa nas instituições. Oliveira e Machado (2012, p. 129) ressaltam:

Pensar então o lugar do Proeja nos [Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia] IFTs é considerar

os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, os quais passam a se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para esses sujeitos.

As diferenças de abordagem, mas, acima de tudo, as semelhanças que vão caracterizando esses sujeitos são os elos identificadores das políticas focais, fragmentadoras, voltadas para as populações consideradas mais vulneráveis, em condições precárias de vida, que seguem desafiando, no Brasil, a capacidade do Estado de responder ao desafio da afirmação do direito à educação daqueles que constroem a riqueza do País (CURY, 2000). Nesse sentido, as reflexões que trazemos nos remetem a pensar a tarefa histórica que a educação formal pode cumprir como parte importante do sistema “[...] global de internalização, de romper com a lógica do capital em prol do interesse da [formação] humana” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Reflexões sobre o Proeja e sua proposta de formação

Estudos desenvolvidos pela rede interinstitucional de pesquisadores Proeja/Capes/Setec no Brasil³² tiveram como tarefa acompanhar a implementação do programa criado pelo Decreto nº 5.478/2005. Observamos, desde os primeiros resultados, os desafios e contradições que a proposta envolvia, tal como podemos observar nas produções de Machado (2011), Lima Filho (2010), Hotz (2011), Ferreira e Oliveira (2010) e Oliveira, Pinto e Ferreira (2012). Nessas produções, entre outras, busca-se uma leitura crítica das proposições teórico-metodológicas do documento base do Proeja (BRASIL, 2007), ressaltando o seu caráter inovador, suas contradições e os limites das ações propostas, tendo em vista sua perspectiva inicial de transformação do programa em política, bem como o alcance de sua cobertura como integrante

³² Rede constituída por meio do edital Proeja/Capes/Setec 03/2006.

de políticas de inserção social voltadas para os segmentos chamados mais vulneráveis.

Apesar dos rumos que foram assumidos nas ações da política de educação profissional do então governo Dilma Rousseff, voltadas para a qualificação de jovens³³, cabe reafirmar a importância da proposta do Proeja, criado pelo Decreto nº 5.478/2005 e atualizado pelo Decreto nº 5.840/2006, pelo seu caráter inédito na história da educação de jovens e adultos (EJA), não obstante suas ambiguidades e contraditória condição. Entre os estudos realizados, considera-se que, ao mesmo tempo, ele “[...] é expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, competitivas e desiguais, e efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída” (LIMA FILHO; CÊA; DEITOS, 2011, p. 29). Essa condição ambígua se evidencia também quando se elege inicialmente a rede federal como lócus de implementação do programa, considerando a ausência de experiências das instituições de educação profissional com a EJA, ao mesmo tempo que se busca alçar a modalidade à conformação de uma oferta de qualidade referenciada pela excelência da rede federal.

Essas perspectivas de excelência e de qualidade de ensino se confirmam no orgulho expresso pelos alunos da EJA que passam a se tornar parte desse universo diferenciado da educação pública:

E quando você pega um aluno daqui, que faz o médio aqui dentro, que faz o técnico aqui dentro, com um lá fora, nós estamos na frente, bem na frente (Estudante 3).

O fato de usar esse uniforme, esse símbolo do Ifes, até a própria sociedade nos vê de forma diferenciada. Carregamos um peso sobre as nossas costas. O Ifes tem uma maneira muito diferenciada de ensinar, porque nos prepara realmente para o mundo do trabalho que a gente

³³ Como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

vai encontrar lá fora, coisa que eu não vi em outras escolas, em escolas particulares, em escolas que estudei, eu não vi [...]. É só quem estuda aqui, entende? Não adianta, não tem como descrever (Estudante 6).

[...] como ela estava falando, muita gente olha pra gente... Eu fui comprar um material da escola, encontrei uma conhecida e ela disse para mim: “Você tá tão bonita”. Eu pensei assim: “Será que sou eu ou é a minha roupa, ou é a minha blusa da escola, ou é o meu uniforme?” (Estudante 14).

Essa vivência daqueles que se tornam alunos do Ifes – de pertencimento ao que lhes foi outrora negado – não minimiza o dilema que se estabeleceu e continua provocando a instituição a se repensar. Com o Proeja, para além da obrigatoriedade da inserção orgânica da oferta da modalidade EJA, a tradição da formação profissional da rede federal como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 15) entra em disputa com uma proposta de formação humana integral a ser viabilizada por um projeto de ensino médio integrado ao técnico, que pudesse garantir “[...] ao jovem e adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e atuação cidadã” (CIAVATTA, 2005, p. 85). Essa visão de formação para o mercado é incorporada pelos sujeitos, que reconhecem a marca mercadológica no instituto e, por consequência, delegam-na ao Proeja:

[...] é uma oportunidade que o Governo abriu pra que alunos que ficaram muito tempo sem estudar tivessem a oportunidade de ter uma formação, de ter uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho, de ter oportunidade de estar num ambiente que o aluno possa decidir que rumo ele pode tomar no mercado de trabalho, o que que ele pode fazer [...] (Estudante 4).

[...] é um projeto de inclusão que dá a oportunidade da pessoa concluir seu ensino médio. A maioria aqui num tem, né? Alguns conseguiram até através do Enem depois e a oportunidade de ter um curso de qualificação, né? Pra entrar no mercado de trabalho (Estudante 7).

No acompanhamento do percurso de implementação do Proeja no Ifes, campus Vitória, de 2007 a 2011, podemos dizer que os obstáculos inicialmente encontrados pelos sujeitos envolvidos, conforme sinalizam Ferreira e Oliveira (2010), continuam persistindo e dizem respeito à apropriação da ideia da integração entre educação profissional e EJA. Essa demanda, conforme o documento base (BRASIL, 2007, p. 41), é “[...] um currículo integrado que tem como fundamento a integração epistemológica de conteúdos, metodologias e práticas educativas”. Esse currículo, ao tomar como eixo a articulação entre trabalho, ciência e cultura, tem como desafio organizar os conteúdos a partir de conceitos fundamentais a serem apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender (RAMOS, 2005).

No entanto, o que vemos, depois de seis anos de luta pelo e com o Proeja na instituição, é a persistência dos mesmos desafios, principalmente no que diz respeito à concretização da proposta do currículo integrado. A falta de diálogo entre os diversos saberes e a postura de resistência, ainda hoje mantida por muitos profissionais dentro do Ifes, perpetuam a busca pelo currículo integrado. Todavia, segundo os alunos, alguns professores ainda ignoram os fundamentos básicos da EJA, que ressaltam a valorização do conhecimento prévio, tão enfatizado por Freire (2006), e a relação direta da teoria com a vida real dos sujeitos. Como destaca a estudante:

Ele [o professor] fala em uma língua que praticamente a gente não entende. Os termos técnicos ele dificulta mais ainda. Se ele usasse exemplos do nosso cotidiano, com certeza nós iríamos entender. O professor de Química faz isso. Ele usa das composições químicas, leva exemplos do nosso cotidiano de cozinha, óleo e sal para nos ensinar Química (Estudante 13).

Ao destacar essa prática de exploração dos conteúdos de Química pelo professor, em relação estreita com a prática social cotidiana, a estudante nos chama a atenção para a viabilidade

de uma prática pedagógica em que princípios de um currículo integrado vão se evidenciando, como a unidade entre teoria e prática, entre o saber e o fazer, mediando a aprendizagem.

Ao desafio epistemológico da integração agrega-se acima de tudo o desafio político que continua a demandar da instituição a tarefa “[...] de responder à demanda da formação integral de jovens e adultos trabalhadores e ao preceito do direito à educação” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 96). Essa é uma possibilidade que vem sendo mais uma vez ameaçada pela disputa de caminhos para a educação profissional no País que reafirmam o mito de que a escolarização é capaz de garantir o acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, Frigotto (2009a, p. 100) afirma que:

Um olhar atento sobre as políticas e programas de retorno à escola e de qualificação profissional, no Brasil, com intuito de inserção no mercado de trabalho e geração de renda, nos revelam que os mesmos se constituem numa promessa precária que ataca as consequências, e não suas causas, e que pouco alteram as perspectivas de futuro dos grupos para os quais se destinam.

Em meio a uma conflituosa correlação de forças, talvez mais corrosiva atualmente do que no contexto de sua implementação, o Proeja tende a sucumbir entre outras proposições de políticas claramente diversas, as quais reafirmam a formação dos trabalhadores baseada na contradição trabalho e capital, assumida pelos governos e pela sociedade, subsumindo-a, assim, aos ditames da produção regida pelo mercado. Diante da incerteza sobre os rumos do Proeja, os estudantes expressam suas preocupações: “Os cursos estão acabando; a gente não sabe... Na verdade, a gente sabe. Tem muito professor que não quer dar aula no Proeja” (Estudante 17). Essa percepção reafirma o que Frigotto (2009a, p. 98) ressalta sobre “[...] as políticas de inclusão, [que,] já na origem, são marcadas pela precariedade e pela sina do provisório. São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de expropriação”.

Ao buscarmos os dados de matrícula no ensino médio integrado ao ensino profissional na modalidade EJA do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no estado do Espírito Santo, constatamos claramente que o caráter provisório é reafirmado pelo decréscimo de 30,55 % no número de matrículas a partir do fim do financiamento ao Proeja, em 2012 (Tabela 1):

Tabela 1 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio no Espírito Santo

Ano	Matrícula
2008	491
2009	926
2010	1.204
2011	1.110
2012	1.111
2013	851

Fonte: Inep (c2011).

Há também uma clareza, por parte dos alunos, sobre o incômodo provocado pelo Proeja na instituição e sobre como este é recebido pela grande maioria dos professores:

Noventa por cento dos professores são contra o Proeja, mas eles não têm noção de como isso é importante para nós. Hoje eu estou aqui porque eu sonhava em estudar e eu não tinha condições por causa dos meus filhos, mas, quando o Proeja abriu as portas, foi tudo na minha vida (Estudante 20).

Diante dessas constatações, mais uma vez se coloca o desafio político para a instituição de garantir o direito ao ensino médio integrado na modalidade da EJA.

Interloquções e perspectivas sobre as práticas de formação

Cabe-nos ainda destacar que o desafio pedagógico da integração no Proeja da educação profissional continua interpelando as

práticas, uma vez que essa proposta, que toma o trabalho como princípio educativo, precisa ganhar corpo em ações concretas na abordagem dos conteúdos escolares com os sujeitos da educação de jovens e adultos. Na nova configuração do mundo do trabalho, esses sujeitos, trabalhadores empregados ou não, são capazes de apreender as relações que o conhecimento lhes permite estabelecer com a prática social, de forma a atribuir significado aos conteúdos, ganhando consciência de sua condição de classe e do seu pertencimento às lutas travadas pela classe trabalhadora ao longo da história. Como já vimos, os estudantes reconhecem a importância das práticas dos professores que se preocupam em dar sentido aos conteúdos nas diversas disciplinas, ao mesmo tempo que se posicionam criticamente em relação àqueles que, como se buscassem negar a capacidade de aprender dos seus alunos, optam por manter o distanciamento e a não interlocução nas relações pedagógicas.

Eu acho que tem professores que mostram que estão interessados em que a gente aprende. Tem outros que não estão interessados, estão aqui pra passar o conteúdo. Se você pegou, pegou, se não pegou problema seu. Então esses professores que mostram que se interessam de verdade, que a gente se interessa de ver as aulas, porque eles querem que a gente aprenda, a gente sabe que eles querem que a gente se esforce também, que aprenda, e eles mostram que você é capaz, que você vai conseguir (Estudante 2).

Por outro lado, ao nos determos na busca de compreensão das razões que têm dificultado a prática de um currículo integrado, encontramos no percurso o preconceito de alguns professores para atuar com os sujeitos da EJA, que aqui vamos denominando pouco escolarizados, não porque, a nosso ver, sejam inferiores ou saibam pouco. No entanto, quase sempre é assim que eles são vistos. O sistema de internalização que opera fortemente marcado pela lógica do capital tem conformado, na educação formal, o acesso ao conhecimento por parte desses grupos. Para eles, o conhecimento é limi-

tado a aprendizagem de competências para o trabalho em determinadas atividades profissionais, vinculadas à divisão social e técnica, numa sociedade que determina, de forma hierárquica, o lugar a ser ocupado por esses sujeitos no mercado de trabalho.

Voltamo-nos aqui para os estudantes do curso de Segurança do Trabalho que, de certa forma, vêm internalizando o que tem sido uma máxima observada de que a escola deve ensinar o que o mercado dita e de que eles não terão condições de responder às necessidades do mercado. Ao mesmo tempo se internaliza o mito de que a educação cria empregos, quando essa é uma tarefa da economia. O desvelamento desse mito vai se fazendo quando os estudantes começam a ler criticamente o contexto em questão. Para um deles,

[...] o Ifes é bem conceituado lá fora, mas dizer que o Proeja tem mercado de trabalho, não tem. São poucos que terminam o curso e ingressam no mercado de trabalho. Da turma passada que se formou só tinha duas que estavam trabalhando na área e porque foram indicadas por pessoas conhecidas. Os próprios professores falam que há um preconceito de pegar um Proeja, de pegar um “normal”, aí eu perguntei: “são os mesmos professores? As matérias são as mesmas? Então por que é diferente?” (Estudante 23).

As constatações e indagações dessa estudante vão reafirmando o fato de que as políticas públicas voltadas para segmentos específicos de jovens e adultos da classe trabalhadora “[...] ao se restringirem a aspectos focais [...] atacando, de forma precária, as conseqüências acabam por perenizar e aprofundar as relações de poder e privilégio da estrutura social das mais desiguais e injustas do mundo” (FRIGOTTO, 2009b, p. 9).

Assim, os dilemas que foram se caracterizando na implementação do Proeja seguem, entre algumas trilhas incertas, desafiando a capacidade de gestão do Ifes, campus Vitória, no prosseguimento de sua oferta, tendo em vista a correlação de forças entre

propostas em disputa para a formação de trabalhadores pobres no País. Não obstante as dificuldades evidenciadas pela instituição para efetivar sua oferta e assumir a EJA de forma orgânica, há um movimento que persiste no sentido do seu prosseguimento, uma vez que, nas contradições da disputa de projetos, o Proeja continua tendo respaldo legal pelo Decreto nº 5.840/2006, que cria o programa, obrigando a oferta de 10 % das vagas, e pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que cria os Institutos Federais, trazendo, entre seus objetivos, a manutenção dessa oferta³⁴.

Apesar dessa exigência, observa-se, como já vimos, uma queda substancial nas matrículas do Proeja no Ifes, ao mesmo tempo que a sua continuidade tem sido diuturnamente mobilizada nesse campus pela persistência e empenho dos que buscam outra forma de pensar e fazer educação, considerando o alerta que nos faz Mészáros (2008) sobre a urgente e essencial alternativa de se romper na educação com a lógica do capital e com sua ênfase obsessiva de formação para o mercado.

Para os alunos, seus principais protagonistas, “o Proeja, como um programa do governo, tem um longo caminho a ser traçado, para que realmente chegue ao público-alvo”. Um deles entende “[...] que é aquela coisa de encarar o desafio porque o desafio existe, e parece que alguns professores não se importam muito, [no sentido de] fazer diferente[, de] ver onde está a deficiência”. Para esse aluno, “[...] falta isso, aquela vontade de querer mudar, e todo mundo pode fazer sua parte para mudar” (Estudante 15).

A partir dessas e de outras interlocuções com os estudantes, bem como com os demais sujeitos envolvidos no processo, en-

³⁴ O artigo 7º, inciso I, estabelece que, entre os objetivos dos Institutos Federais, cabe “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. No artigo 8º, temos que: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50 % (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20 % (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º” (BRASIL, 2008).

contramos algumas razões para nos determos sobre o que segue ocorrendo nas práticas de formação do Proeja, focalizando o que pensam e expressam os alunos sobre o que tem se desencadeado nas práticas e o que precisa ser feito para colocar a oferta ao alcance daqueles a quem ela se destina. Com essa ênfase, passamos a analisar algumas interlocuções que interpelam a realidade da oferta do Proeja no Ifes, apontando suas proposições.

No que se refere às condições de oferta do curso em foco, Segurança do Trabalho, os alunos chamam a atenção para a falta de opção de horários: “Quando fui fazer ele, só tinha à tarde, não tinha à noite e não tinha Edificações à tarde. Edificações não teve processo seletivo” (Estudante 2); “Eu acho que deveria ter turnos, manhã, tarde e noite, para ter disponibilidade de horários. Eu trabalho pela manhã e já fiz uma troca no meu serviço para continuar os meus estudos, porque é muito difícil conciliar [...]” (Estudante 10).

Retomamos aqui a caracterização dos sujeitos e seu pertencimento à classe trabalhadora, o que requer, por parte da organização da escola, um olhar atento às condições de acesso e a mobilização de estratégias capazes de responder à dinâmica da permanência no curso como garantia de possibilidade da apropriação de conhecimentos e aprendizagens. Para além de uma falta de organização de oferta que contemple os sujeitos da EJA, os estudantes apontam algumas dificuldades encontradas na concretização do programa, como a necessidade de formação continuada de professores e de revisão da forma de avaliação. Identificamos, em suas falas, o anseio por práticas pedagógicas adequadas aos sujeitos para os quais se destinam. Contudo, ao mesmo tempo, os alunos apontam que os professores do Proeja, em sua maioria os das áreas técnicas, não abraçaram o programa como curso pertencente ao Ifes. Acusam os professores de não estarem preparados para lidar com a EJA e de se recusarem a buscar um diálogo que lhes possibilite uma melhor compreensão da modalidade.

Mas o que acontece é que ele prefere abrir mão do Proeja do que tentar se encaixar e tentar ajudar, porque precisamos dele também, né? Pois ele é muito inteligente e tem muita coisa pra passar pra a gente, tem muito conhecimento de prática e tudo, só que ele prefere abrir mão de se encaixar ou fazer um curso de Didática, que possa nos ajudar, buscar ajuda de um professor que tem essa habilidade maior. Um [professor] foi dar a sua opinião e ele nem fez questão, ele não quis nem ouvir. É isso. Alguns preferem abrir mão, como alguns já fizeram, do que tentar se encaixar, tentar fazer tipo uma reciclagem. Então, pra eles, é melhor abrir mão do Proeja que, na concepção deles, é insignificante, do que tentar mudar (Estudante 8).

Essa afirmação corrobora o que estudos iniciais já apontavam em relação aos professores dessas áreas: “A baixa participação dos professores da área técnica, tanto nas reuniões de formação quanto nas comissões de discussão da implementação das propostas comprometeu a implantação do programa e a proposta de integração curricular” (OLIVEIRA; SCOPEL; FERREIRA, 2013, p. 9).

Outras situações são expressas pelos estudantes, situações essas que são recorrentes na vida das escolas que ofertam a EJA e que sugerem o olhar e a escuta sensíveis dos envolvidos na busca de alternativas para lidar com as limitações que se remetem à condição de classe desses sujeitos, quando assim dizem:

Não temos tanto tempo para estudar e, às vezes, a gente estuda em meio de barulho e, quando chega nas provas, a gente não consegue muita coisa. Vontade de estudar eu tenho, mas eu trabalho num setor pequeno que às vezes junta gente, então eu não consigo compreender por conta da barulho, e nas provas eu saio muito triste, e acaba parecendo que não estudei, que não lutei... Às vezes eu retorno ao Proeja pelos professores que abraçam essa causa, apesar de ter alguns que não abraçam e que queriam ver a gente fora daqui. Eu sinto isso. Será que os professores são tão sábios que não têm condições de dar aula para a gente, e que a gente é tão burro, porque ouvimos isso, infelizmente, para não aprender alguma coisa? (Estudante 14).

No entanto, apesar das dificuldades apontadas, encontramos práticas dentro do Ifes que reafirmam a importância da aproximação do professor com a realidade do aluno ao propiciar a vivência da teoria na prática, o que, de certa forma, marca um começo de tentativa de se alcançar a integração curricular:

[A] professora de Português: maravilhosa aquela mulher... Aprendemos em Português, História. A gente conseguiu ver, nessa pesquisa que nós fizemos em Mariana, em Ouro Preto. Muito bom, muito proveitoso. Até visita técnica a gente fez lá, nas minas. Muito gostoso... É claro que o aprendizado só vai acumulando (Estudante 3).

A avaliação é apontada pelos alunos como outro fator que precisa ser repensado no Ifes. Segundo eles, essa prática é vista como meio de retenção, e não de diagnóstico, como preconizam Muray e Christison (2011). “Tem muito professor que quer ficar segurando o aluno aqui. Risco Químico e Risco Físico são as matérias [em] que as pessoas ficam agarradas... Poxa! Já terminei tudo, não consigo passar nessa matéria? Tiro o caderno da mochila, um cálculo com duas, três páginas [...]” (Estudante 4).

Todavia, há professores que usam a avaliação formativa de forma sistemática em sua prática docente, envolvendo os alunos e contribuindo para a formação de indivíduos pensantes e críticos, como podemos notar na fala da estudante abaixo:

A prova que ele dá, você não acha que é uma prova, mas você faz o exercício, você fica tranquila, acaba que eu aprendi nessa aula... Então... tem professor muito rígido na hora da prova. Aí você não aprende nada, tipo assim, vai sendo empurrado, acabou que você não aprendeu nada... (Estudante 15).

Há ainda, na visão dos estudantes, aqueles professores que mostram comprometimento com o que fazem e se preocupam com a aprendizagem de seus alunos. Para eles há professores “[...] que fazem questão de que você aprenda, de que você desenvolva, co-

locam o aluno realmente pra trabalhar, pra pesquisar. Coisa que é diferente de uma escola pra outra escola. Eu sei que tem mudado muito, mas eu percebo essa diferença entre essa instituição e as demais” (Estudante 17).

Quanto à visão que têm de si mesmos no percurso, as mudanças percebidas em suas atitudes e no trato com o conhecimento são compartilhadas por um dos estudantes neste depoimento sobre a percepção crítica de determinadas questões sociais tratadas na aula de Filosofia:

[...] até que gera discussões na sala, é uma questão polêmica. Então, pelo próprio fato de nós expormos a nossa opinião e não concordar com a opinião do outro e contra-argumentar, acredito que sim, é uma forma de nos tornarmos seres humanos pensantes e não simplesmente aceitarmos as ideias prontas, não simplesmente comer o que colocam, mas sim irmos buscando coisas melhores. Acredito que sim. Principalmente no início, nós tivemos Filosofia. A turma era maior, tinha evangélicos e tinha aquela discussão de religião e eu me lembro da primeira discussão que teve. O professor afirmou que uma família também pode ser de dois homens e criar uma criança, e não só eu, mas outras pessoas brigamos com ele, aquilo gerou uma polêmica, a aula acabou e não tinha terminado... (Estudante 16).

As interlocuções travadas com o que pensam os estudantes sobre suas vivências no curso de Segurança do Trabalho nos dão a conhecer um pouco mais sobre o que vem sendo produzido no âmbito das práticas pedagógicas e sugerem pistas a serem tomadas como objeto de reflexão para fazer avançar a possibilidade de construção e efetivação de uma proposta de formação integral. Alguns fragmentos focalizados pelos estudantes nos permitem também captar as contradições, limites e desafios a enfrentar, quando consideramos a lógica social global que tem orientado as políticas educativas voltadas para jovens e adultos. É possível observar que os fundamentos do currículo integrado, de certa forma, estão ainda distantes da apropriação pelas práticas vi-

gentes por parte de alguns professores, como a não dissociação entre formação geral e técnica, entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Todavia, encontramos nas práticas de alguns professores condições de se lançarem sementes e fazer germinar uma nova cultura de formação.

Nessa perspectiva, as relações sociais e pedagógicas que se atravessam na educação formal evidenciam suas contradições. Se por um lado encontramos formas de internalização inculcadas e reproduzidas nas relações pedagógicas que reafirmam a discriminação de classe, a busca de formação para o mercado de trabalho, a superioridade dos professores em relação aos alunos, por outro se torna essencial afirmar e dar visibilidade às formas de sociabilidade que se contrapõem a essa lógica excludente e que afirmam a importância de considerar, nos processos formativos, as aprendizagens como nossa própria vida. Para Mészáros (2008, p. 55), isso só será possível se desafiarmos “[...] as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal”.

Desvelando percursos, vislumbrando novas questões e entrevendo desafios

Foi nosso objetivo, neste texto, analisar percursos de escolarização e as práticas que foram produzidas no processo com a oferta do Proeja, em específico no Ifes, campus Vitória. Partimos de um exercício teórico que se ancorou na sustentação empírica das práticas que envolveram os estudantes do curso de Segurança do Trabalho no diurno. Buscamos apreender nessas análises elementos que nos ajudassem a desvelar as implicações de políticas como a do Proeja nas práticas de formação de trabalhadores jovens e adultos, procurando compreender como ele tem contribuído com o acesso de determinados sujeitos às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos ou como tem o limitado na perspectiva da formação integral preconizada pelo programa.

Nessa tarefa, buscamos dialogar com resultados de pesquisas – envolvendo pesquisadores lusitanos e brasileiros preocupados com os rumos tortuosos que essas políticas vêm assumindo – que exploram as relações entre trabalho, educação e políticas públicas para a formação de jovens e adultos, com o intuito de construir novas possibilidades, tendo a escuta dos sujeitos como referência para análise dos desafios, contradições e precariedades observadas nas condições de efetivação da oferta de formação. A caracterização dos sujeitos jovens e adultos como da classe trabalhadora suscita a necessidade de aprofundar estudos sobre as mudanças no mundo do trabalho no contexto do capitalismo pós-industrial e suas implicações para o contingente de trabalhadores, em especial os pobres, jovens adultos e idosos, que, no Brasil, são os mais atingidos por elas. Esses sujeitos vêm sendo denominados também como pouco escolarizados, o que tem produzido, por parte da lógica da educação formal, internalizações que vão deixando marcas e produzindo estigmas que os desqualificam como inferiores, incapazes e reduzidos, por imposição da lógica do capital, a assumirem determinado lugar na sociedade, hierarquicamente definido na divisão social e técnica do trabalho, pela sua condição de classe.

Com essa ênfase dialogamos também com a abordagem defendida por Mészáros (2008) ao insistir na crítica da educação formal e de parte importante do sistema global de internalização que precisa ser confrontado, uma vez que, nas suas dimensões visíveis e ocultas, acaba por mistificar a realidade e mantê-la inalterada, pelo conformismo que produz.

Nesse sentido, ao analisarmos os percursos e as práticas explorados no desenvolvimento da oferta do Proeja, considerando a sua concepção de formação integral, identificamos no Ifes uma tradição baseada em uma lógica hegemônica de formação para o mercado, uma das internalizações na rede federal. Essa, de certa

forma, é cada vez mais enfatizada pelo contexto de mercantilização da educação brasileira. Romper com essa lógica talvez seja um dos desafios permanentes a enfrentar, na produção do que Mészáros (2008, p. 59) chama de “[...] uma atividade de contrainternalização que atue com o rompimento de conformidade, movendo-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo de práticas educacionais mais abrangentes”.

Referências

ALVES, N. Jovens pouco escolarizados e políticas activas de emprego. In: RUMMERT, S.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: UFF, 2009. p. 125-146.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Unicamp, 1998.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília, 2007.

CANÁRIO, R. Trabalho, educação e emancipação social. In: RUMMERT, S.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: UFF, 2009. p. 23-44.

CAVACO, C. Adultos pouco escolarizados e reconhecimento de adquiridos experienciais. In: RUMMERT, S.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: UFF, 2009. p. 147-165.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do Proeja. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 87-108, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. Políticas públicas de educação, emprego e renda para jovens trabalhadores e a promessa ilusória de inclusão e de empregabilidade. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: A CRISE DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz, 2009a.

_____. Projetos societários em disputa no Brasil e a juventude com vida provisória. In: RUMMERT, S.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: UFF, 2009b. p. 107-124.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HOTZ, K. G. A política educacional do Proeja e o atendimento das demandas econômicas e sociais. In: LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.; DEITOS, R. A. (Org.). **PROEJA – Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: UTFPR, 2011, p. 51-69.

INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica**. c2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LIMA FILHO, D. L. O Proeja em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 109-127, 2010.

LIMA FILHO, D. L.; CÊA, G. S. S.; DEITOS, R. A. O Proeja e as possibilidades de sua afirmação como política pública: o financiamento em questão. In: LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.; DEITOS, R. A. (Org.). **Proeja – Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: UTFPR, 2011. v. 1, p. 23-37.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização a educação profissional. **Inter-ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MURRAY, D. E.; CHRISTISON, M. **What English language teachers need to know: facilitating learning**. New York: Taylor & Francis, 2011.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Org.). **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 121-141.

OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Org.). **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G.; FERREIRA, M. J. R. A experiência do Proeja: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no Ifes Campus Vitória. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1, 2013.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RUMMERT, S.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: UFF, 2009.

Sobre os autores

Alexandro Braga Vieira é professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Letras e Pedagogia, especialização lato sensu em Administração Escolar e em Atendimento Educacional Especializado. Coursou mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e realiza estágio de pós-doutorado na mesma universidade. Desenvolve pesquisas no âmbito da educação e da Educação Especial nas áreas de formação docente, políticas públicas, currículo, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

Anabel Moriña Díez é professora titular do Departamento de Didáctica y Organización Educativa, da Universidad de Sevilla. Desenvolve pesquisas sobre inclusão escolar. Realizou visitas para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades de Glasgow, Western Australia, Syracuse, Columbia e na University College de Dublin. Publicou diversos livros, capítulos de livros e artigos em periódicos sobre formação permanente do professor, educação inclusiva, inovação educativa e processos de exclusão social, especialmente de mulheres e jovens.

Carline Santos Borges possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Atua na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação Especial, principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, formação continuada, políticas públicas, atendimento educacional especializado e currículo escolar. É membro do grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar (CNPq).

David Rodrigues doutorou-se em 1986 pela Universidade Técnica de Lisboa, na Faculdade de Motricidade Humana, desenvolvendo um estudo na área de Educação Especial. Atuou como professor em diferentes universidades em Lisboa, Porto, Coimbra, Açores, Lovaina, Campinas e Florianópolis, lecionando disciplinas na área de educação e inclusão. É presidente da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial de Portugal e fundador da revista Educação Inclusiva. Desenvolve trabalhos no curso de mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação Jean Piaget, campus Almada. É membro do Centro de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e sócio honorário da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. É autor e organizador de vários livros editados em Portugal, Brasil e Alemanha, além de ter publicado até o momento dezenas de artigos em revistas da área de suas especialidades.

Denise Meyrelles de Jesus é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Cursou mestrado em Educação pela University of Iowa e doutorado em Psicologia da Educação pela University of California. Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação Especial, educação inclusiva, formação de profissionais em Educação Especial, políticas públicas, formação continuada com ênfase em pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Dídia Lourenço é licenciada em 1º ciclo do Ensino Básico, especializada em Educação Especial e mestre e doutoranda em Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores pela Universidade de Lisboa. Atualmente é docente de Educação Especial afeta ao Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira, no concelho da Moita, destacada na Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, exercendo funções técnico-pedagógicas. É formadora de professores na área da Educação Especial e integra a Unidade de

Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Edna Castro de Oliveira possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Educação pela mesma universidade e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo, integra a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem se dedicado à pesquisa na formação de educadores de jovens e adultos, em interface com as seguintes áreas: formação, alfabetização, educação do campo, educação profissional, políticas públicas e movimentos sociais.

Edson Pantaleão é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Pedagogia e Psicologia. É professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação Especial, gestão escolar e formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar. É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes). É membro do grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas e Inclusão Escolar (CNPq).

Hiran Pinel é professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no Centro de Educação, Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; é doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo; mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; licenciado em Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia; bacharel em Psicolo-

gia, Psicologia Clínica e em Psicopedagogia. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Especial, psicopedagogia e pedagogia social.

Isabel Matos Nunes possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialização em Infância e Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pela Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do grupo de pesquisa: Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar (CNPq). Atua nas seguintes áreas: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar.

Israel Rocha Dias é pedagogo e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (Gepei) e bolsista pela Capes. Atuou como assistente de disciplina no sistema Findes/Sesi e como estagiário da educação infantil na rede municipal de educação de Vitória. Tem se dedicado à pesquisa com foco nas síndromes de Down e do X-Frágil, analisando os modos de inclusão e escolarização vivenciados por tais sujeitos no contexto da escola comum.

Ivone Martins de Oliveira, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, mestre e doutora em Educação pela mesma universidade. Atualmente é professora associada III do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo e integra a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos sobre Autismo (Gesa), vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, e o grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares, associado ao CNPq. Realiza pesquisas na área de desenvol-

vimento humano, práticas educativas em espaços escolares e Educação Especial, com ênfase em educação infantil.

Joaquim Colôa é docente da área de Educação Especial no Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão; UIDEF Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. É Presidente da Mesa da Assembleia Geral da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Portugal). Atua na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada (Portugal) e na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (Portugal). É formador certificado pelo Conselho Pedagógico da Formação Contínua em diversas áreas. Ocupou vários cargos em serviços do Ministério da Educação. É autor e tradutor. Foi representante do Ministério da Educação na Agência Europeia para o Estudo e Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (integrando o grupo de trabalho sobre tecnologias de apoio). Ganhou o II Prêmio para a Inclusão do Instituto de Educação (com um filme sobre práticas realizadas numa escola dos Açores) e o I Prêmio da Universidade de Lisboa e Caixa Geral de Depósitos, pela melhor tese de doutoramento na área de Educação no ano de 2014.

Karla Ribeiro de Assis Cezarino possui graduação em Língua e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Tecnologia Educacional pela West Virginia University e doutorado em Educação pela mesma universidade. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente com os seguintes temas: formação de professores, estágio supervisionado, ensino de inglês como língua estrangeira, uso de tecnologia na educação, educação profissional e educação de jovens e adultos.

Larissy Alves Cotonhoto possui graduação em Psicologia pela Universidade de Uberlândia, em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É docente no ensino superior desde 2001, tendo lecionado na

Universidade Federal de Uberlândia, Universidade do Estado de Minas Gerais, Centro Universitário de Patos de Minas, Faculdade Católica de Uberlândia, Rede Doctum, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física e Especializações. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis) da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação infantil, currículo escolar, formação de professores e Educação Especial. É autora de trabalhos sobre as referidas temáticas.

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado é doutora e mestre pela Universidade Federal do Espírito Santo. Formada em Pedagogia pela mesma universidade, onde atualmente é professora adjunta da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Centro de Ciências da Saúde. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples/CNPq-Ufes) e é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (Gepi/CNPq-Unisinos). Tem experiência na área de Educação Especial (com ênfase em educação de surdos), atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, acessibilidade, subjetivação, Libras, surdos e estudos surdos.

Luzia Mara Lima-Rodrigues é pedagoga, psicopedagoga, psicodramatista, doutora em Educação pela Unicamp e tem pós-doutorado em Educação Especial e Terapias Expressivas pela Universidade Técnica de Lisboa. É professora dos cursos de Mestrado em Educação Especial das Escolas Superiores de Educação Jean Piaget de Almada e do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal). Diretora-executiva da Vindas Educação Internacional e membro do Centro de Formação da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Portugal). Conferencista internacional e professora convidada de diversas universidades, autora de vários livros e artigos na área da educação, relacionados com formação de professores, inclusão, inter-

venção psicomotora, artes corporais orientais, pedagogias expressivas e sociodrama.

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialização em Educação Física Escolar, mestrado e doutorado em Educação/Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora adjunta do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o Laboratório de Educação Física Adaptada desde 2009. Coordenou o grupo de trabalho temático Inclusão e Diferença pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no biênio 2009-2011.

Mariangela Lima de Almeida é doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas. É docente nas áreas de Pesquisa Educacional e Didática. Realiza pesquisa em: formação e prática docente na perspectiva da inclusão escolar; formação e atuação de gestores públicos de Educação Especial; produção do conhecimento científico; pesquisa-ação. As publicações mais recentes são Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas e “Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ES”.

Paulo da Silva Rodrigues é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do sistema municipal de educação de Vitória/ES, onde atua como diretor escolar e professor de Matemática dos anos finais do ensino fundamental. Tem desenvolvido estudos e pesquisas com foco em políticas educacionais, para a escola comum, de acesso e permanência de alunos com e sem deficiência, principalmente com o tema gestor escolar e seu papel como um dos sujeitos do processo inclusivo.

Reginaldo Célio Sobrinho é doutor em Educação, professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e atua na docência nas áreas de políticas educacionais, diversidade e práticas pedagógicas inclusivas. Desenvolve estudos acerca de família e infância, relação família e escola, aspectos históricos da Educação Especial. Publicou “A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional”, “Alunos com deficiência na escola comum: dispositivo para a gestão escolar” e “Norbert Elias: apontamentos para a pesquisa em Educação Especial”.

Rogério Drago possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo, e doutorado em Educação pela PUC-Rio. É professor adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão (Gepei), desenvolvendo estudos na área de Educação Especial com foco na educação inclusiva de sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil e no ensino fundamental. Tem vários artigos científicos publicados em periódicos da área da educação e livros na área da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, com destaque para *Inclusão na educação infantil* (2011); *Síndromes: conhecer, planejar e incluir* (2012); *Estudos e pesquisas sobre síndromes: relatos de casos* (2013), todos pela Editora WAK.

Sonia Lopes Victor possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora associada III da Universidade Federal do Espírito Santo, no Centro de Educação, vinculada ao Departamento de

Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o grupo de pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Desde 2010, é membro da rede nacional de pesquisadores em Educação Especial pelo Observatório Nacional de Educação Especial. Organizou livros e publicou artigos sobre formação de professores, jogo infantil, avaliação, políticas e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, com foco na área de Educação Especial.

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui mestrado em Educação pela mesma universidade e em Psicopedagogia pela Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, especialização em Gestão Educacional, Psicopedagogia, Língua Espanhola e Cultura Hispânica. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora de educação básica na Prefeitura Municipal de Vitória (licenciada para estudos). Participa do grupo de pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis) da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação infantil, atuando principalmente com os seguintes temas: infância, inclusão, natureza infantil, movimento instituinte, gestão democrática, formação de professores, trabalho docente, práticas pedagógicas inclusivas e educação socioambiental.

Teresa Leite é licenciada, mestre e doutora em Ciências da Educação, na área de Formação de Professores, pela Universidade de Lisboa. É também especializada em Educação Especial. Atualmente é professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico

de Lisboa, onde leciona disciplinas da área de Pedagogia e Currículo, Educação Especial e Metodologias de Investigação e preside o Conselho Técnico-Científico. Tem desenvolvido investigação sobre necessidades de formação dos professores para a inclusão, adequações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais, estratégias de ensino e formação de professores. Participou de diversos projetos nacionais e internacionais sobre formação de professores e currículo.

Esta publicação foi composta utilizando-se as famílias tipográficas
Warnock Pro e Yanone Kaffeesatz.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a
fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

